



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA - PPGEED



A PRODUÇÃO ESCRITA À LUZ DAS MODALIDADES TEXTUAIS EM LÍNGUA PORTUGUESA DOS ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO COLÉGIO MILITAR TIRADENTES I EM SÃO LUÍS - MA

ALAN SÉRGIO GONÇALVES



**São Luís - MA
2025**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA – PPGEEB

ALAN SÉRGIO GONÇALVES

**A PRODUÇÃO ESCRITA À LUZ DAS MODALIDADES TEXTUAIS EM LÍNGUA
PORTUGUESA DOS ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO
COLÉGIO MILITAR TIRADENTES I EM SÃO LUÍS – MA**

São Luís – MA
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA – PPGEEB

ALAN SÉRGIO GONÇALVES

**A PRODUÇÃO ESCRITA À LUZ DAS MODALIDADES TEXTUAIS EM LÍNGUA
PORTUGUESA DOS ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO
COLÉGIO MILITAR TIRADENTES I EM SÃO LUÍS – MA**

Dissertação de Mestrado Apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino
da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade
Federal do Maranhão (UFMA) como requisito para
obtenção de Título de Mestre em Educação –
Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Rocha Cavalcante

São Luís – MA
2025

Capa e Projeto Gráfico: Alan Sérgio Gonçalves
Elementos Gráficos: *Canva Creative Commons*

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Gonçalves, Alan Sérgio.

A PRODUÇÃO ESCRITA À LUZ DAS MODALIDADES TEXTUAIS EM
LÍNGUA PORTUGUESA DOS ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DO COLÉGIO MILITAR TIRADENTES I EM SÃO LUÍS
MA / Alan Sérgio Gonçalves. - 2024.

232 f.

Orientador(a): Luciana Rocha Cavalcante.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, Ufma, 2024.

1. Produção Textual. 2. Língua Portuguesa. 3. Ensino
Fundamental. 4. Modalidades Textuais. 5. Caderno
Didático. I. Rocha Cavalcante, Luciana. II. Título.

ALAN SÉRGIO GONÇALVES

**A PRODUÇÃO ESCRITA À LUZ DAS MODALIDADES TEXTUAIS EM LÍNGUA
PORTUGUESA DOS ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO
COLÉGIO MILITAR TIRADENTES I EM SÃO LUÍS – MA**

Dissertação de Mestrado Apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino
da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade
Federal do Maranhão (UFMA) como requisito para
obtenção de Título de Mestre em Educação –
Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Rocha Cavalcante

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luciana Rocha Cavalcante (Orientadora)
Doutora em Língua Portuguesa e Linguística (PPGEEB/UFMA)

Profa. Dra. Marize Barros Rocha Aranha (1a examinadora)
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (PPGEEB/UFMA)

Prof. Dr. João da Silva Araújo Junior (2a examinador)
Doutor em Linguística (PGLETRAS/UFMA)

Profa. Dra. Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira (1a Suplente)
Doutora em Informática na Educação (UGRGS)
Universidade Federal do Maranhão (PPGFOPRED/UFMA)

Profa. Dra. Ana Lúcia Rocha Silva (2a Suplente)
Doutora em Linguística (UFCE)
Universidade Federal do Maranhão (PGLETRAS/UFMA)

A Deus, toda Honra, toda Glória e todo Louvor! Porque dEle e por Ele e para Ele são todas as coisas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua misericórdia e seu infinito amor demonstrado na cruz do calvário, concedendo-nos a salvação.

Aos meus pais, Maria da Luz Gonçalves, a minha saudade, (*in memoriam*) e Mouzaniel Amorim Coelho, responsáveis por minha educação moral, acadêmica e espiritual.

À minha esposa, Rita de Cássia Silva Gonçalves, parceira de 26 anos de respeito, cumplicidade, amor e dedicação à nossa relação tão duradoura.

Às minhas filhas, Anna Victória, Anna Bárbara e Anna Luísa, amores incondicionais da minha vida e motivos diários da minha felicidade.

Aos meus irmãos, Vitória, João, Princesa, Lió, Núbia e Elizangela, que representam minha base familiar, aqueles sem os quais não saberia viver.

A todos os meus sobrinhos que ora parecem meus irmãos pela proximidade etária, ora parecem meus filhos pela questão da proteção dada a eles.

À família da minha esposa, aqui representada por meu sogro, Seu Pedrinho, minha sogra, D. Nina, às minhas cunhadas Niniane, Ana Cleia (*in memoriam*), Nando (*in memoriam*) e Kátia, que passaram a fazer parte também da minha história.

À minha diretora do Colégio Militar Tiradentes I, professora Yeda Sá Malta, incentivadora, cuidadora, coorientadora do meu projeto de aprovação neste mestrado, assim como colaboradora do meu produto educacional.

À minha Orientadora, Profa. Dra. Luciana Rocha Cavalcante, por sua paciência, colaboração, contribuição e amizade, por acreditar no meu potencial e na importância da minha pesquisa

À Universidade Federal do Maranhão por proporcionar o desenvolvimento de meus estudos num Curso de Pós-graduação Stricto Sensu.

Ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, especificamente à Coordenadora, Professora Doutora Hercília Maria de Moura Vituriano e ao Vice-Coordenador, Professor Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes pela gestão séria e comprometida com o Mestrado Gestão de Ensino da Educação Básica.

Ao Colégio Militar Tiradentes I, na pessoa do Coronel Pedro Augusto Lima Brandão, pela disponibilidade e confiança depositada em mim, autorizando com satisfação minha pesquisa.

Aos colegas professores de Língua portuguesa do 9º Ano do Ensino

Fundamental do Colégio Militar Tiradentes I, Letícia Gonçalves, Alessandra Couto por colaborarem para o progresso de minha pesquisa.

Às profas. Dras. Da minha Banca de Exame de Qualificação – Luciana Rocha Cavalcante, Marize Barros Rocha Aranha e Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira pelo cuidado, paciência e orientações necessárias durante a qualificação para todo processo de construção e finalização deste trabalho acadêmico.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB, por me proporcionar um leque de teorias educacionais dando uma amplitude para o fortalecimento da minha práxis, assim como oportunizar manhãs de conhecimentos com professores tão aguerridos na defesa de uma educação plural, pública e de qualidade, aos mestres com carinho: Assis Nunes, Cenidálva Miranda de Sousa Teixeira, Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes, José Carlos de Melo, Fernanda Galve, Hercília Maria de Moura Vituriano.

Ao meus queridos colegas de mestrado, Janes Claudio de Jesus Moraes, Alessandra Miranda e Luzangela Cristina da Silva Leite Fernandes, pela parceria, convidando-me a participar das publicações de artigos em revistas, exigidas pelo PPGEEB.

Aos meus queridos colegas do mestrado em Educação Básica, pelas manhãs agradáveis de estudos e por protagonizarmos muitos momentos de superação e alegria.

À Suzane Castro de Araújo pelo seu profissionalismo na diagramação do Produto Educacional, assim como humanidade e empatia nas altas horas da noite atendendo-me para que ocorresse as alterações e o produto fosse finalizado.

Aos alunos do Colégio Militar Tiradentes I do 9º ano do Ensino Fundamental, pelo respeito e disposição ao participarem da minha pesquisa.

A todos aqueles que de forma direta ou indireta contribuíram para que este sonho fosse realizado, que me parabenizaram pela aprovação do mestrado, que vibraram com a minha vitória, que torcem e acreditam no meu potencial.

“No princípio era o Verbo, e o Verbo estava
com Deus, e o Verbo era Deus.”

João 1:1

RESUMO

A pesquisa intitulada, **A PRODUÇÃO ESCRITA À LUZ DAS MODALIDADES TEXTUAIS EM LÍNGUA PORTUGUESA DOS ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO COLÉGIO MILITAR TIRADENTES I EM SÃO LUÍS – MA**, foi desenvolvida no âmbito do mestrado profissional com o objetivo geral de investigar acerca do desenvolvimento da produção textual no 9º ano do Ensino Fundamental, a partir de um estudo qualitativo e quantitativo, com vistas a construir manual de orientações didáticas e metodológicas para os docentes de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Colégio Militar Tiradentes I. Para nos apoiar na fundamentação teórica dessa jornada, foi preciso recorrer a um aporte teórico em Bakhtin (1992;2006), Vygotsky (1994;2002), Saussure (2006) com suas concepções a respeito da linguagem e da língua; Soares (2006), Marcuschi (2002), na perspectiva das concepções sobre produção escrita, tão necessárias para a elaboração de textos nas modalidades propostas em sala de aula; Koch (1998) com as suas contribuições sobre a Linguística Textual. Para alcançarmos a que nos propomos, elegemos enquanto metodologia a pesquisa quali-quantitativa; do ponto de vista dos objetivos, foi classificada como pesquisa exploratória. Desse modo, para geração de dados, optamos por entrevistas mistas e questionário fechado. Após a coleta de dados, escolhemos o tema que nos guiou para o resultado da pesquisa, dando origem um Caderno Didático de orientações para o ensino de tipos e gêneros textuais no ensino fundamental para docentes, tendo como objetivo o apoio e o aprofundamento dos professores sobre o ensino dos tipos e gêneros textuais. Chegamos à conclusão de que o aprofundamento na pesquisa foi de grande relevância para as docentes, envolvidas na pesquisa, para o pesquisador, de igual modo para professores de Língua Portuguesa que tiverem acesso ao material elaborado.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa. Produção escrita. Modalidades textuais. Ensino Fundamental. Manual pedagógico.

ABSTRACT

The research entitled, **THE WRITTEN PRODUCTION IN LIGHT OF TEXTUAL MODALITIES IN PORTUGUESE LANGUAGE OF STUDENTS OF 9 YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL MILITARY TIRADENTES I IN SÃO LUÍS - MA**, was developed within the framework of the professional master's degree with the general objective of investigating about the development of textual production in the 9th year of Elementary School, from a qualitative and quantitative in order to build a manual of didactic and methodological guidelines for teachers of Portuguese Language of the Final Years of the Tiradentes I Military College. To support us in the theoretical foundation of this journey, it was necessary to resort to a theorician contribution in Bakhtin (1992;2006), Vygotsky (1994; 2002), Saussure (2006) with their conceptions about language and language; Soares (2006), Marcuschi (2002), in the perspective of the conceptions about written production, so necessary for the elaboration of texts in the classroom; with his contributions on Textual Linguistics. To achieve the one we propose, we chose as methodology the quali-quantitative research; from the point of view of objectives, it was classified as exploratory research. Thus, for data generation, we opted for mixed interviews and closed questionnaire. After collecting data, we chose the theme that guided us to the result of the research, giving rise to a Didactic booklet with guidelines for teaching textual types and genres in elementary education for teachers, with the objective of supporting and deepening teachers' understanding of the teaching of textual types and genres. We came to the conclusion that the deepening in the research was of great relevance for the teachers, involved in the research, for the researcher, as well as for Portuguese language teachers who had access to the material prepared.

KEYWORDS: Portuguese. Written production. Textual modalities. Elementary school. Pedagogical manual.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 FACHADA DO COLÉGIO MILITAR TIRADENTES I – SÃO LUÍS/MA	88
FIGURA 02. QUADRO DE FOTOS DA ENTREGA DA BOINA E BAILE DE FORMATURA	89
FIGURA 03 ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIA E APRENDIZAGEM DO CMT I....	91
FIGURA 04 PRODUÇÃO TEXTUAL DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA 01 .	129
FIGURA 05. PRODUÇÃO TEXTUAL DISSERTATIVA-ARGUMENTATIVA 02	130
FIGURA 06.PRODUÇÃO TEXTUAL ARTIGO DE OPINIÃO 01.....	134
FIGURA 07.PRODUÇÃO TEXTUAL ARTIGO DE OPINIÃO 02.....	136
FIGURA 08.PRODUÇÃO TEXTUAL RESENHA CRÍTICA 01	137
FIGURA 09 PRODUÇÃO TEXTUAL RESENHA CRÍTICA 02.....	139

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01. PRINCÍPIOS DE TEXTUALIDADE	57
QUADRO 2. CONCEITOS E EXEMPLOS DE ALGUNS GÊNEROS TEXTUAIS	68
QUADRO 03 TABULAÇÃO DOS DADOS COLETADOS DOS ALUNOS QUANTO À CLASSIFICAÇÃO DOS TIPOS E GÊNEROS TEXTUAIS.....	123

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 - QUESTÃO SOBRE AS DIFICULDADES EM ESTUDAR OS TIPOS E GÊNEROS TEXTUAIS.....	117
GRÁFICO 2 - QUESTÃO SOBRE O USO NO DIA A DIA DOS TIPOS E GÊNEROS TEXTUAIS.....	118
GRÁFICO 03 - QUESTÃO SOBRE OS TIPOS EFICAZES DE ATIVIDADES PARA APRENDER AS MODALIDADES TEXTUAIS.....	119
GRÁFICO 04 - QUESTÃO SOBRE O TIPO DE TEXTO COM MAIS DIFICULDADE EM PRODUZIR	120
GRÁFICO 05 - QUESTÃO SOBRE AS ATIVIDADES PROPOSTAS EM SALA DE AULA PARA AJUDAR A ENTENDER OS TIPOS E GÊNEROS TEXTUAIS. ..	121

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CMT I – Colégio Militar Tiradentes I
CNS – Conselho Nacional de Saúde
DER/PMMA – Diretoria de Ensino Regular da Polícia Militar do Maranhão
EF – Ensino Fundamental
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ICM – Instrução Cívico Militar
IDEB – Índice da Educação Básica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LT – Linguística Textual
LP – Língua Portuguesa
PPGEEB – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEAMA – Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão
SEDUC – Secretaria de Estado da Educação
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDF – Portable Document Format
PMMA – Polícia Militar do Maranhão
PPP – Projeto Político Pedagógico
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
QOAPM – Quadro de Oficiais de Administração da Polícia Militar
TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2. UMA ABORDAGEM SOBRE COMUNICAÇÃO HUMANA.....	27
2.1 Concepções sobre a linguagem Humana.....	27
2.2 Concepção sobre língua.....	33
3 NOS CAMINHOS DA ESCRITA	40
3.1 Relato histórico sobre a escrita	40
3.2 Fundamentos da produção textual	55
3.3 Uma abordagem sobre tipologia textual	59
3.4 Uma visita teórica sobre os gêneros textuais.....	66
4 LINGÜÍSTICA TEXTUAL NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	73
5 METODOLOGIA DA PESQUISA	81
5.1 Caracterização dos procedimentos metodológicos da pesquisa.....	81
5.2 Tipo de pesquisa.....	82
5.3 Percorso metodológico	86
5.4 Caracterização da instituição de ensino pesquisada	88
5.5 Participantes da pesquisa	92
5.6 Instrumentos da pesquisa.....	94
5.6.1 Questionário.....	94
5.6.2 Entrevista	96
5.6.3 Atividade de investigação.....	98
6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	100
6.1 Aplicação da entrevista aos docentes do componente Língua Portuguesa	100
6.2 Aplicação da Entrevista aos estudantes do componente Língua Portuguesa	116
6.3 Análise dos textos da atividade aplicada com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.....	121
6.4 Descrição do produto educacional.....	141
7 CONSIDERAÇÃO FINAIS	145
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICES	160
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA – DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	161
APÊNDICE B – ROTEIRO DA PESQUISA DIRECIONADA À DIREÇÃO DA	

ESCOLA CAMPO.....	164
APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA – ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL – 9º ANO	167
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	169
APÊNDICE E - PRODUTO DA PESQUISA.....	170
ANEXOS	227
ANEXO 01 - Carta de apresentação para concessão de pesquisa de campo...	228
ANEXO 02 - Atividade investigativa de produção textual.....	229

1 INTRODUÇÃO

A linguagem humana, um sistema complexo e emaranhadamente tecido, representa uma das características mais distintivas da nossa espécie. Muito mais do que um mero meio de comunicação, ela funciona como um lente através da qual percebemos e interpretamos o mundo. Desde os primórdios da humanidade, a linguagem tem sido o alicerce sobre o qual construímos nossas sociedades, transmitimos conhecimentos ancestrais e moldamos nossa compreensão da realidade. É por meio dela que expressamos nossas emoções mais profundas, negociamos, criamos obras de arte e transmitimos nossa herança cultural para as futuras gerações.

Ao longo de milênios de evolução, os seres humanos desenvolveram uma capacidade única: a de comunicar-se por meio da linguagem. Essa ferramenta extraordinária nos permitiu transcender as limitações biológicas e construir um mundo rico em significado e complexidade. A exemplo disso, após o seu nascimento, a criança já inicia o desenvolvimento da linguagem oral ao ambientar-se com os sons de sua língua, elaborando-os de maneira funcional por meio da fala, visto que é exposta ao código. Geralmente, por volta dos 5 ou 7 anos, é que começa a ser inserida na aprendizagem da língua escrita, conforme Miilher; Ávila (2006, p.1).

Ter um domínio considerável da língua, qual seja oral ou escrita, constitui-se de uma relevância ímpar na contribuição de forma efetiva no contexto social em que o indivíduo utiliza sua comunicação, pois acessa informações, expressa-se, defende pontos de vista, partilha ou constrói concepções do mundo em que está inserido, assim como produz saberes. Araújo (2020, p.10).

A leitura e a escrita aparecem, nesse contexto, como processos que ocorrem frequentemente nas relações sociais, das quais o indivíduo participa. Seja numa simples leitura de um outdoor exposto numa via pública ou em “oi”, escrito em uma conversa de WhatsApp, tão comum hoje na vida diária. Dessa forma, “ler e escrever são habilidades que fazem parte do nosso dia a dia, entretanto, por mais comum que possa parecer, essa tarefa não é tão simples”. Guidetti; Martinelli (2007, p.176).

Conceber a ideia de que a linguagem oral se difere da linguagem escrita, em função da forma como ambas se apresentam no processo da comunicação

verbal é uma possibilidade para compreender o norteamto deste trabalho. Sabemos que a oralidade, por ser desprentensiosa, sem qualquer compromisso com a norma culta da língua, objetiva uma aproximação livre entre o locutor e seu destinatário, além de se utilizar de recursos extralinguísticos, que a tornam ainda mais fácil de compreensão da mensagem. Diferentemente da escrita, que exige um rigor das capacidades mentais durante sua elaboração, pautado em um vocabulário rico e variado, com linearidade do pensamento e das estruturas frásicas, além da aprendizagem formal da estrutura que são regidas por esse evento.

Convém, nessa perspectiva, trazermos as contribuições de Freire (1989, p.7), a partir das suas experiências com a alfabetização de adultos relata que o problema com a leitura e a escrita não está na habilidade de saber ler ou escrever, mas na necessidade de apreensão de uma leitura crítica, que não é ensinada nas escolas, portanto, essencial para sua libertação. A libertação compreendida por Freire, que tem como pressupostos a leitura e a escrita, coloca o homem como protagonista do meio em que vive, onde interage com seus semelhantes, transforma a sua realidade, compreende seu papel político e liberta-se das amarras da ignorância e do subjugo dos discursos de dominação de outrem.

Produzir ideias coerentes, por meios das palavras, é um processo que requer o desenvolvimento de algumas habilidades e competências, visto que é uma atividade que exige do escritor tempo, concentração, conhecimentos básicos das estruturas morfossintáticas, da elaboração das estruturas frásicas, bem como dos saberes das modalidades textuais diversas, assim como da necessidade em compreender aquilo que lê e em escrever o que entende, parafraseando Paulo Freire.

O ato de elaborar um texto na escola representa uma atividade árdua para o aluno, onde ele deverá se colocar diante da folha de papel em branco e escrever sobre um assunto aleatório, que não tem nenhuma relação consigo, por ser de escolha do professor e não sua. Não é dada a oportunidade ao aluno de se informar sobre o tema proposto antes de se pronunciar sobre ele, é o que afirma Wittke (2010).

Nessa perspectiva, por ser a escrita uma atividade com certa complexidade, no que diz respeito às habilidades linguísticas e intelectuais,

podem levar crianças a terem dificuldades em sua aquisição, que nos remete a compreender que essas habilidades linguísticas e cognitivas básicas, indispensáveis à aprendizagem, dão-se em um número elevado e de formas complexas, o que justifica as dificuldades apresentadas pelos alunos nessas aquisições. Guidetti; Martinelli (2007, p.178)

Nesse mesmo contexto, percebemos que, com o processo da globalização, e o advento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICS), o computador se transformou em um instrumento pedagógico de grande relevância para os espaços escolares, por contribuir para a construção do conhecimento para discentes e docentes, potencializando as metodologias aplicadas no fazer da sala de aula, de igual modo a tornar a práxis pedagógica mais atrativa, é o que nos declara Silva; Pessanha (2012, p.1).

No bojo desse pensamento, Freitas; Costa (2006, p. 8), apontam que “[...] “os novos suportes e instrumentos culturais da contemporaneidade, como o computador e a internet, têm-se tornado mediadores de outras alternativas de leitura e escrita”. O que nos leva a inferir que a arte de escrever, de produzir um texto, apesar do advento da tecnologia e das leituras diversas apresentadas por esse globalizado mundo digital, representa ainda um entrave para muitos adolescentes que estão cursando os anos finais do ensino fundamental, visto que a escola durante o período das séries iniciais e finais, ou seja, 9 anos de estudo, enfrenta dificuldades no desenvolvimento de competências e habilidades inerentes à leitura e escrita necessárias para os discentes, conforme nos assegura Damásio (2021, p.29) relatando que os estudantes passam longos anos no ambiente escolar, no entanto, apesar de avançarem de série ou até concluírem os estudos, não dispõem das mínimas competências e habilidades relacionadas à leitura e à escrita. Isso nos faz concluir que muitos alunos ingressam no Ensino Médio sem sequer conseguir decifrar o código linguístico. Outros, por sua vez, decodificam, mas não conseguem atribuir sentido, ou seja, são analfabetos funcionais, muitas vezes, não localizam informações explícitas em um determinado texto (descriptor número 1 da Matriz de Referência de Língua Portuguesa). Diante de tal quadro, nos faz pensar ou levantar questionamentos sobre as razões que desencadeiam esses episódios na educação básica brasileira, por que a escola não está desempenhando o seu papel de agente de transformação na vida dos cidadãos, que são o motivo principal da existência

dessa instituição de ensino?

Para acalorar ainda mais as discussões em torno do papel da escola sobre o processo ensino-aprendizagem da leitura e escrita, Damásio (2021, p.48) reforça que a realidade de muitas escolas brasileiras em relação aos equipamentos que contribuem para a garantia de acesso às informações do mundo digital, vai na contramão da urgência em garantir práticas inovadoras e estimulantes para o alcance de uma formação motivadora, acessível, isonômica, integral e pragmática, corroborando com o que Freire (1996, p. 98) diz: “o homem concreto deve se instrumentar com os recursos da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e da sua libertação”.

Para qualquer pessoa ser inserida em uma cultura letrada, consiste na proficiência de ler e escrever na língua materna, visto que o domínio desses dois processos permite ao sujeito o desenvolvimento de sua autonomia, assim como a superação de barreiras sociais, culturais e econômicas que tendem a se apresentar durante a sua jornada neste mundo. Tal assertiva pertence a Parisotto; Rinaldi (2016, p.263 e 64) que esclarecem, ainda mais, ao comentar sobre o processo de letramento em língua materna que implica na reflexão e interpretação que envolve a leitura e a compreensão de textos, a leitura de mundo, a compreensão da função social da escrita, assim como incorpora a ideia de respeito às diferenças culturais e às práticas sociais que utilizam a escrita.

É importante destacar que as estratégias do ensino da escrita aplicadas pelos professores de língua portuguesa durante as aulas de produção textual devem estar alinhadas às capacidades leitoras e de escrita, no entanto, dados tem apontado que uma parte dos adolescentes na educação básica não tem sido eficiente no desenvolvimento de dessas capacidades para elaboração de textos na modalidade proposta pelo currículo, mesmo porque essas produções continuam apresentando problemas, principalmente nas habilidades básicas da escrita que já deveriam ser plenamente dominadas, devido aos anos de escolaridade já vivenciados. Daí a relevância da investigação, da reflexão e da ação, no propósito de buscar soluções para o alcance de melhores resultados, a partir do desenvolvimento dessas habilidades para que se avance nessa perspectiva. (Romanino; Rosa; Busse, 2016, p.2).

Corporificando ainda mais nossa abordagem acerca das habilidades de

leitura e produção escrita, que deveriam ser desenvolvidas no contexto escolar, compreendemos não ser mais admissível alunos finalizarem Ensino Fundamental, sem conseguir minimamente estabelecer relações e compreender o que leem ou elaborar textos coesos e coerentes, quando desafiados a construí-los em suas experiências, sendo que o pleno desenvolvimento da cidadania perpassa também pelo domínio da leitura e da escrita e, se isso lhes é negado, a educação perde a sua função. (Parisotto; Rinaldi 2016, p.264).

À vista de muitas concepções acerca da habilidade oral e escrita, consideramos necessário trazer à reflexão quais metodologias devem ser utilizadas para ensinar a escrever. Afinal de contas, convém lembrar que o ato da escrita perpassa por processos mentais, baseados em experiências diversas, a leitura desenvolve a capacidade intelectual e crítica do indivíduo, em consonância com as experiências vividas, o que Paulo Freire chama de leitura do mundo. As experiências de leitura do mundo, no qual estamos inseridos, acontecem desde que nascemos. Ao ler as nuvens que anunciam a chuva no céu, a maturação das frutas, ao percebermos a cor de suas cascas, as cores indicativas para atravessar a rua no sinal de trânsito são leituras anteriores à alfabetização, ao aprendermos a ler as letras no papel (FREIRE, 2003, p.5-6).

Na contramão dessas concepções sobre leitura e produção escrita, relevantes para o sucesso dos discentes, destacadas por esses teóricos, observamos que ao longo do percurso da Educação Básica, os muitos alunos das escolas brasileiras apresentam ainda significativas dificuldades ao serem desafiados a escreverem um texto, seja qual a sua tipologia e ou gênero. Essa realidade é percebida a partir dos impasses que esses alunos evidenciam no momento de relacionar frases por meio de operadores argumentativos, modalizadores, assim como na construção de períodos, mesmo que sejam simples, com o uso da coerência inerente a esse tipo de construção. Essa inoperância decorrente da falta de competências e habilidades do processo da leitura e da escrita leva o aluno a elaborar estruturas oracionais sem sentido, em períodos muitos longos e com redundâncias que tornam incoerentes as produções.

Diante desse cenário, é relevante investigar os motivos responsáveis pela ineficiência dos alunos face à produção de textos coesos e coerentes, considerando a tipologia e o gênero, quando desafiados em sala de aula,

sobretudo, no final do Ensino Fundamental, mais precisamente no 9º ano de uma determinada escola na cidade de São Luís. Por outro lado, compreendemos a necessidade de encontrar e propor estratégias, que contribuam para ensino de leitura e produção escrita desses alunos.

Justifica-se a elaboração desta pesquisa, em razão da minha experiência de mais de 30 anos na docência da Educação Básica pública no componente curricular de Língua Portuguesa e Produção Textual em escolas do estado do Maranhão. Nessa trajetória profissional, por diversas vezes, constatee em algumas turmas, grandes dificuldades em relação à construção textual. Isso me instigava a refletir a respeito dessa temática, como também não enxergar somente as dificuldades, mas me posicionar no sentido de ser um gerador de possibilidades de aprendizagens diferenciadas que pudessem contribuir para um melhor aprendizado das práticas da escrita de textos nos diversos tipos e gêneros no espaço da sala de aula.

Ao escolher essa profissão e submeter-me a concurso público para efetivá-la, foi uma tomada de decisão ciente dos percalços que seriam superados, por se tratar do ensino da língua materna, visto que essa atividade pedagógica ainda representa um desafio para as escolas de educação básica de todo o país, e no Maranhão, mais especificamente, essa realidade se faz presente, seja por motivos alheios à vontade de quem ensina, seja por falta de capacidade técnica e de compromisso daqueles que se propõem a fazer uso do espaço pedagógico, que é a sala de aula.

Geralmente nessas escolas públicas maranhenses, analisando o contexto em que se dão as práticas escritas, tem-se salas de aulas com um número considerável de alunos, o que torna o acompanhamento da produção escrita, por parte do professor de língua portuguesa, mais laborioso, porquanto a produção de textos exige o desenvolvimento de muitos processos e o objetivo da prática de ensino da língua materna tem como premissa que o aluno saiba interpretar e produzir textos coerentes, coesos e com opiniões objetivas ao sair da educação básica, o que configura uma atividade que vai além da vocação ou do amor pela profissão do professor, por se tratar de políticas públicas educacionais que precisam ser repensadas. Vivemos, portanto, em uma sociedade que exige pessoas letradas, aptas a interagir e expandir conhecimentos e isso só acontece por meio da linguagem e, conseqüentemente,

da apropriação da leitura e produção de textos dos mais variados gêneros, dotados de significações capazes de imprimir transformações no contexto em que estão inseridos.

As práticas de sala de aula, realizadas por um professor de produção textual, exigem de antemão um planejamento alinhado às experiências vivenciadas fora dos muros da escola, trazidas pelo alunado que busca nesse ambiente um espaço de aprendizagens e trocas, mesmo que em um primeiro momento isso não esteja evidenciado em sua mente que ainda está em processo de construção de pensamentos, ideias e opiniões, devido à sua imaturidade cognitiva. Um planejamento que priorize aquilo que é significativo para o aluno, sem estar preso às imposições de um currículo fora da realidade daquela comunidade escolar é imprescindível. Tal afirmação está sustentada nas experiências vivenciadas ao longo do desenvolvimento da minha profissão, quando somos orientados a seguir sequências de livros didáticos fora do contexto dos nossos alunos, simplesmente para atender a uma exigência de uma política educacional sustentada por uma concorrência mercadológica, que tem como prioridade vender livros em grande escala.

As experiências voltadas à prática de produção textual, desenvolvida nas escolas públicas do estado do Maranhão enfrenta ainda dificuldades em atender às exigências preconizadas nas diretrizes para a leitura e produção de texto do currículo atual, visto que os índices de desempenho alcançados nos últimos anos estão aquém do esperado de uma comunidade letrada, a exemplo disso podemos evidenciar nos resultados das provas que servem de parâmetro para determinar em qual nível de leitura e escrita se encontra o aluno. Podemos destacar os exames como O Mais IDEB, Prova Brasil, PISA, ENEM, dentre outros, que tentam conhecer e analisar o perfil dos alunos da educação básica do nosso país para que se possa realinhar as atividades pedagógicas no intento de melhorar esses índices.

Com o desconforto das práticas vivenciadas, enquanto professor, busquei, nesta pesquisa, fazer uso de teorias que pudessem colaborar com a mudança do cenário das aulas de Língua Portuguesa na escola onde trabalho e compartilhar com outros professores que, também, sentem-se preocupados com o desenvolvimento da capacidade dos alunos em produzir determinados textos. Tarefa bastante complexa, pois vários estágios compõem esse fazer. Sendo

assim, temos dispensado interesse não só como essa tarefa tem sido trabalhada em sala de aula, mas também em relação aos procedimentos usados no desenvolvimento da escrita, às dificuldades apresentadas pelos alunos, ao serem desafiados a escrever, à forma com esses alunos escrevem, quando escrevem, e se os aprendizes conseguem atender às tipologias e gênero textuais sugeridos pelo professor. Convém, ainda, considerar o comportamento do professor face aos textos produzidos, assim como a utilização de estratégias necessárias no desenvolvimento das práticas de produção escrita e as sequências textuais que propiciam tais resultados.

Percebendo, ao longo dessa minha trajetória pedagógica, que a produção de um texto se configura em uma atividade um tanto complexa para alunos que ainda não saíram da fase da decodificação de signos, é relevante destacar a necessidade de se desenvolver sujeitos em conformidade às exigências, às necessidades e aos propósitos requeridos por seu contexto sócio-histórico e cultural, assim como apto à realização de diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva, antes e durante a formulação de um texto.

As reflexões acerca dos aspectos, característicos da concepção de escrita como um processo interlocutor, em sua inter-relação com a prática pedagógica nos levará a compreender por que alunos na educação básica, sobretudo os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas maranhenses, no nosso caso de investigação, o Colégio Militar Tiradentes I, apresentam ainda dificuldades quanto à elaboração de um tipo ou gênero textual sugerido durante as práticas escritas.

Sabemos que a leitura e a produção de textos são ferramentas ainda utilizadas pelas escolas na busca de quantificar o aprendizado dos alunos, ou seja, formas de avaliação para atender a um currículo preestabelecido pelas secretarias de educação de cada estado brasileiro. Nesse contexto, compreendemos que ler e escrever são habilidades presentes na vida de um aluno durante toda sua trajetória acadêmica, mesmo sendo uma constante, essas habilidades não constituem uma tarefa fácil, visto que os alunos precisam desenvolver algumas competências necessárias para que esse processo tenha êxito. Guidetti: Martinelli (2007, p.175).

Ao produzir um texto, os sujeitos envolvidos devem compreender que há

um processo de interlocução entre leitor-texto-autor que se concretiza via gêneros textuais em contexto sócio-histórico situado. Por esse motivo, compreendemos a necessidade de propor situações na convergência de práticas sociais e de tipos e gêneros textuais que poderão ser reconstituídos, ainda que parcialmente, em sala de aula. Logo, a prática escrita, no âmbito escolar, precisa ser vista como um ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido dos jovens aprendizes nesse espaço social.

Dado o exposto, elaboramos a seguinte questão-problema do nosso trabalho: Como o professor vem desenvolvendo e, a partir da intervenção da pesquisa realizada, irá desenvolver aulas práticas de produção dos tipos e gêneros textuais no 9º ano do Ensino Fundamental? A partir desse problema levantado, construímos o nosso objetivo geral: “investigar acerca do desenvolvimento da produção textual no 9º ano do Ensino Fundamental, a partir de um estudo qualitativo e quantitativo, com vistas a construir caderno de orientações didáticas e metodológicas para os docentes de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Colégio Militar Tiradentes I.

A partir desse objetivo geral, buscamos atender as orientações descritas em seus objetivos específicos, a fim de nos proporcionar os direcionamentos acerca dos caminhos que iríamos percorrer na construção do texto dissertativo, a saber:

- Verificar que concepções teórico-metodológicas sobre produção textual os docentes de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental do Colégio Tiradentes I dispõem.
- Averiguar que entendimentos acerca das concepções de leitura e escrita os docentes de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental do Colégio Tiradentes I possuem para dar embasamento nas práticas textuais.
- Analisar como os docentes de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Colégio Tiradentes I desenvolvem atividades de produção textual com seus estudantes.
- Construir um caderno de orientações didático-metodológicas sobre produção textual para auxiliar os docentes de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental do Colégio Militar Tiradentes I.

No intuito de alcançar esses objetivos, foram feitas análises da produção textual dos alunos das turmas de 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Militar Tiradentes I, considerando a metodologia utilizada pelo professor da referida turma. Julgamos importante identificar, por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores titulares das salas de aula investigadas, como é desenvolvido o trabalho de produção textual, qual o papel que o texto ocupa nas atividades de sala de aula e se os alunos conseguem produzir um texto, a partir de uma tipologia ou gênero sugeridos. Nessa atividade, investigamos também o nível de compreensão dos professores de Língua Portuguesa do 9º ano, acerca das concepções de leitura e escrita, baseando-se nos teóricos que abordam esse tema.

Quanto à metodologia, demos ênfase na pesquisa quali-quanti desenvolvida de forma aplicada. Além disso, foi feita uma investigação exploratória, considerando os principais teóricos que versam sobre esse tema, a que chamamos de levantamento bibliográfico, assim como entrevistas e pesquisa de campo para esclarecer melhor a investigação. O desenvolvimento da pesquisa foi obedecendo as seguintes etapas do processo metodológico: no primeiro momento, foi aplicada uma entrevista impressa com 18 questões (Apêndice A) com duas docentes de Língua Portuguesa da turma pesquisada, no intuito de investigarmos a experiência profissional dessas docentes, sobretudo nas aulas práticas de produção textual, conhecer o perfil da turma, quais metodologias aplicadas durante as aulas de produção de textos, e principalmente, sobre o uso do texto em sala de aula e como ele é trabalhado. Em seguida foi aplicado um questionário à direção geral (Apêndice B) com vistas a coletar dados para construirmos a caracterização da escola-campo, onde as práticas do ensino-aprendizagem da produção escrita acontecem. Dando prosseguimento, foi aplicado uma entrevista via Google Formulário (Apêndice C) com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental para investigar a relação deles com a produção textual na sala de aula, assim como foram aplicadas atividades de produção escrita (Anexo 02) pelas professoras participantes da pesquisa para que fosse investigado o nível e aplicação do conhecimento dos alunos quanto aos tipos e gêneros textuais. Após a aplicação das entrevistas e questionários, partimos para a análise dos dados coletados e a escrita do que foi apresentado como respostas.

No que tange à estruturação da dissertação, além de fazermos uma abordagem geral, este trabalho foi constituído por cinco partes: a introdução, momento em que foram abordadas, de forma generalizada, a justificativa, a caracterização e a delimitação do objeto da pesquisa, assim com os objetivos e uma breve descrição do percurso metodológico a ser seguido no intuito de alcançarmos os objetivos pretendidos anteriormente mencionados.

Na segunda seção, foi apresentado um breve relato sobre as concepções de linguagem humana, o seu surgimento, assim como abordamos as concepções sobre língua.

Na terceira seção, fizemos uma abordagem teórica sobre o surgimento da escrita, como se dão as suas competências e fases, o processo de letramento, o papel do professor e da escola no desenvolvimento dessa atividade discursiva, bem como as concepções sobre produção textual, com aporte na tipologia e gêneros textuais.

A quarta seção deste trabalho voltou-se à metodologia que foi aplicada para o alcance dos objetivos propostos.

Por fim, a quinta e última seção, serão feitas as considerações finais, apresentando os caminhos traçados, a análise dos dados coletados, o percurso seguido na realização desta investigação e descrição do produto sugerido na inicial deste trabalho.

2. UMA ABORDAGEM SOBRE COMUNICAÇÃO HUMANA

Nesta seção, fizemos uma abordagem sobre a definição de linguagem, a partir dos principais teóricos que versam sobre este tema, para darmos pressupostos e materialidade ao que pretendemos, levantados na hipótese e discriminados nos objetivos, ao longo desta pesquisa. As concepções examinadas durante as nossas leituras fazem parte da estrutura deste capítulo, sendo que elas são bastante numerosas, mas demos ênfase aos pensamentos de Bakhtin, Vygotsky e Saussure. Contemplamos também, nesta seção, um subitem voltado para a origem da linguagem humana, sob a visão de Fiorin.

2.1 Concepções sobre a linguagem Humana

Sabemos que a linguagem é o mecanismo do qual o homem se apropria para a propagação de ideias, por meio de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais, entre outros. As pessoas utilizam-na para todas as suas necessidades comunicativas. Desde sua concepção, o ser humano está em pleno exercício da comunicabilidade. Seus primeiros movimentos intrauterinos anunciam à mãe que está vivo e crescendo e, portanto, já possui uma situação comunicativa entre ele e os que estão diretamente envolvidos nesse processo de concepção.

No entanto, a linguagem não é apenas utilizada para difundir informações a quem está próximo ou distante de si, mas também se apresenta numa posição de revelar ao interlocutor a posição que esse indivíduo ocupa na sociedade em que vive, evidenciando as influências estabelecidas por si e pelos seus destinatários.

Segundo o renomado linguísta, Bakhtin (1992), [...] “a linguagem é fruto da interação verbal entre os sujeitos e pressupõe uma relação dialógica e interativa com o outro.” Com isso, produções linguísticas adquirem valor quando realizadas no contexto social e cultural apropriado e, as regras, que governam essas produções, levam em conta as relações sociais entre o falante e o ouvinte. Muitas vezes a linguagem é entendida como reflexo do poder e da autoridade que os falantes têm nessas relações sociais, econômicas e culturais. Desse modo, sendo um instrumento de múltiplos valores, graças ao qual o homem

exerce influência sobre o seu interlocutor e ao mesmo tempo pode sofrer influência deste na interação discursiva, a linguagem dá possibilidades a uma imensurável variedade de textos verbais e não-verbais.

Para Bakhtin, o homem é histórico-social; ele historiciza a linguagem. No homem, a compreensão verbal é processada por meio de sua interação com a vida. Portanto, um enunciado se produz num contexto que é social, sempre dialógico, sempre uma relação entre pessoas. Suas experiências discursivas individuais são formadas a partir das interações com os enunciados individuais alheios. Nesse sentido, um enunciado está repleto de nuances dialógicas, e a construção do pensamento é fruto de uma interação com pensamentos alheios; a palavra dos outros que se torna palavra própria.

Considerando a linguagem como elemento essencial para o processo de comunicação humana, Gnerre (1994, p.5) assevera:

[...] a linguagem não é usada somente para veicular informações, isto é, a função referencial denotativa da linguagem não é senão uma entre outras; entre estas ocupa uma posição central a função de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive. As pessoas falam para serem “ouvidas”, às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos linguísticos.

Alinhado ao pensamento desse autor, podemos considerar que a linguagem é a ferramenta que possibilita ao homem apresentar-se aos seus semelhantes, de modo a ser ouvido, respeitado, influenciar e ser influenciado. É possível, por meio da linguagem, o homem propagar seu domínio sobre o outro, especialmente em discurso que privilegia o fascínio e a sedução da palavra.

Na busca por concepções acerca da linguagem, é mister considerarmos os estudos de Vygotsky, que apresentam a linguagem como a condição fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que exerce uma função sistematizadora e planejadora do pensamento, assim como também possui uma função social e comunicativa.

Desse modo:

[...] as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores congênitos. São, isto sim, resultado das atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve. Consequentemente, a história da sociedade na qual a criança se desenvolve e a história pessoal desta criança são atores cruciais que vão determinar sua forma de pensar. Neste processo de

desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem papel crucial na determinação de como a criança vai aprender a pensar, uma vez que formas avançadas de pensamento são transmitidas à criança através de palavras (MURRAY THOMAS, 1993).

Dado o exposto, é por meio da linguagem que a criança se relaciona com o que já é constituído, vivenciado, e de igual modo com aquilo que está à sua volta, apropriando-se das experiências acumuladas pela humanidade ao longo da sua história, o que nos leva a concordar com o pensamento vygotskiano que é, por meio da interação social, adquirida pela linguagem, que o indivíduo constrói sua individualidade. Dessa forma, o desenvolvimento da linguagem dá origem ao desenvolvimento do pensamento, visto que é por meio das palavras que o pensamento ganha efetividade. Essa faculdade linguística tem ação direta na estrutura do pensamento, tornando-se instrumento essencial para a formulação dos conhecimentos. Por meio dela é que o indivíduo se apropria dos conceitos e das formas de organização da realidade, assim como estabelece relações entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Vygotsky (1994) considera também que a linguagem possui duas funções básicas: intercâmbio social e pensamento generalizante. A primeira, é perceptível em bebês, quando estes fazem uso de gestos, expressões e sons, demonstrando seus sentimentos, desejos e necessidades àqueles que os cercam. A segunda torna-se evidente quando se fala determinada palavra e o pensamento remete imediatamente à imagem dessa palavra, sem que se tenha uma experiência mais específica com ela.

Alinhamos nosso pensamento com o desse autor reiterando que a linguagem é inerente ao ser humano. Desde sua tenra idade, o indivíduo já tem ao seu dispor alguns mecanismos linguísticos para se comunicar com aqueles que estão à sua volta, o que nos leva a inferir que faz parte do seu processo de sobrevivência e, à proporção que adquire maturidade cerebral, o processo da fala gera a palavra fazendo com que o seu pensamento elabore uma imagem, mesmo que não tenha tido ainda qualquer experiência com essa palavra. Fato este nos remete à ideia de que o pensamento possui funções psicológicas, que têm um suporte biológico, já que são produtos da atividade cerebral. O cérebro por ser um sistema aberto, possui mutabilidade. As estruturas cerebrais são ajustadas no decorrer da história do homem e de seu desenvolvimento individual considerando suas relações sociais, dentro de um contexto histórico e da cultura,

que também faz parte desse processo de construção de sua natureza.

Concordamos com o pensamento vigotskiano, quando este elucida que existe uma relação estreita entre a linguagem e o pensamento que a precede e, portanto, a linguagem exerce um papel de grande relevância na formação do pensamento e do caráter do indivíduo. Sendo que essa formação do pensamento, considerando a representação conceitual, caminha em paralelo ao desenvolvimento da linguagem e que nesse limiar há existência de uma lógica de coordenação das ações, uma vez que a inteligência sensório-motora antecede a linguagem. A gênese das operações lógicas localiza-se nas coordenações gerais da ação controladoras de todas as atividades das crianças, inclusive a linguagem e para que haja construção das estruturas lógico elementares, a linguagem é a peça fundamental dessa engrenagem. (Vygotsky 2002, p.4)

O aparecimento da linguagem nos indivíduos apresenta um envolvimento dos aspectos cognitivos. Tal visão preconiza que o desenvolvimento linguístico está atrelado ao desenvolvimento da inteligência, sendo assim, o desenvolvimento cognitivo proporcionará o nascimento do simbolismo. Nesse contexto, uma relação homem-mundo, mediada por sistemas simbólicos e as funções psicológicas superiores, encontradas somente na raça humana, dentre as quais se destacam o pensamento, a reflexão, a organização, a generalização, entre outros, são construídas no decurso da história social do homem. Eis a importância de desenvolver nas crianças o hábito da fala, visto que constitui ferramenta necessária para que exercitem o pensamento e construa outras falas.

Não podemos falar de linguagem sem citarmos o linguísta estruturalista Ferdinand de Saussure, quem dedicou parte de seus estudos a esse tema. Para ele a linguagem é uma capacidade inerente ao ser humano, que a utiliza com vistas a produzir, desenvolver, compreender a língua e outras manifestações simbólicas semelhantes à língua. Esse autor aponta o conceito de linguagem dentro de um processo heterogêneo e multifacetado, por apresentar aspectos físicos, fisiológicos e psíquicos, assim como pertencer tanto ao domínio individual quanto ao domínio social.

Saussure declara que,

[...] a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. (SAUSSURE, 2006, p.17)

Logo, podemos inferir que não é uma tarefa fácil descobrir a unidade da linguagem, por isso, ela não pode ser estudada como uma categoria única de fatos humanos, visto que compreende uma complexidade de fatores que envolvem outros aspectos.

Em continuidade ao entendimento das concepções que giram em torno da linguagem, sentimos a necessidade, neste trabalho, de fazer um esclarecimento sobre a sua origem, no intuito de abordar com mais eficácia, a partir dos teóricos, as nuances que envolvem a sua natureza.

A linguagem, como sinônimo de comunicação, tem um começo um tanto inconclusivo. Na verdade, não se sabe como foi que os homens primitivos começaram a se comunicar entre si, se por meio de grunhidos, como fazem os outros animais, ou por gestos ou ainda por combinações de gestos e grunhidos. Bordenave (1982, p.24).

Muitas teorias buscam a explicação da origem da linguagem humana, dentre as quais se destaca a onomatopaica. Essa teoria consiste na tentativa de imitar os sons produzidos pelos animais e os sons da natureza circundante. Tais imitações tornavam-se as palavras que designavam os objetos. (Franchetto; Leite 2004, p.12).

A linguagem do homem primitivo, desenvolvida, a partir das suas necessidades, físicas e momentâneas, é descrita por Rousseau como “estado de natureza”, quando relata que “Nos primeiros tempos, os homens esparsos na superfície da terra não possuíam outra sociedade que não a da família, outras leis que não as da natureza e por língua apenas o gesto e alguns sons inarticulados.” É nesse período da história humana que aparece a primeira língua universal, composta por gestos, vocalizações e onomatopeias, o que mais tarde se transformou em outras línguas de convenção ou línguas adquiridas em sociedade. Portanto, as primeiras palavras, fora do condicionamento das necessidades físicas do homem, foram originadas em função dos seus sentimentos e das suas necessidades morais. (Franchetto; Leite 2004, p.18 e 19).

A necessidade de se socializar induziu o homem a conviver em grupos, a formar sociedades e a desenvolver meios para se comunicar, a exemplo dos sinais vocais, gestos, desenhos, esculturas, pinturas, música, danças, símbolos, entre outros. Não seria possível acumular conhecimentos ou transmiti-los de uma geração para outra se o ser humano não tivesse a capacidade de criar formas de linguagem, pois todas as realizações, as crenças, os valores e comportamentos de um indivíduo ou de grupo social desapareceriam.

Fiorin (2013, p. 2) assim a apresenta:

[...] A linguagem responde a uma necessidade natural da espécie humana, a de comunicar-se. No entanto, ao contrário da necessidade de comer, dormir, respirar, manter relações sexuais, etc., ela não se manifesta de maneira natural. Ela deve ser aprendida. No caso da linguagem verbal, ela deve ser aprendida sob a forma de uma língua, a fim de se manifestar por meio de atos de fala.

Partilhamos do mesmo pensamento desse autor e compreendemos que que é por meio da linguagem que o homem interage com os seus semelhantes, próximos ou distantes, informando, esclarecendo ou defendendo seu ponto de vista, alterando a opinião de seu interlocutor ou sendo modificado pela opinião dele. É pela linguagem que são expressas todas as formas de opiniões, de informações e de ideologias. Ela organiza, articula e orienta o pensamento, abstraindo propriedades e características necessárias das coisas e eventos a que se referem.

Sendo a linguagem um meio de comunicação, tem a importância de transmitir às gerações que surgem, os princípios da educação pessoal. Por isso, uma linguagem corretamente empregada forma um pensamento também correto. Segue-se daí uma expressão correta, ao falar e escrever. Podemos, pois, por meio dessa premissa, inferir que aquele que fala corretamente, pensa corretamente e quem pensa corretamente, escreve corretamente.

Convém ressaltar, a partir dessas definições e acepções, que a linguagem tem um papel de destaque no processo de transmitir o acervo cultural acumulado ao longo dos séculos pela cultura própria do indivíduo ou adquirida, quer seja culturas ágrafas, quer, culturas escritas. Sem ela, o maior patrimônio imaterial humano estaria fadado à morte. Estão inseridos nesse contexto, todos os aspectos da cultura profana e de cunho religioso. Logo, [...] "A linguagem é uma das formas de apreensão do real". (Proença Filho 1992, p. 16).

Portanto, a linguagem não se encarrega de falar apenas daquilo que existe, mas também fala daquilo que nunca existiu (função poética). Por meio dela, imaginamos novos mundos, outras realidades, que representam a grande função da arte: a de organizar a linguagem, mostrando que outras maneiras de ser são possíveis, que outros universos podem existir. Fiorin (2013, p. 31).

Nesse cenário, precisamos entender quais as concepções sobre a linguagem, a definidas por essa gama de pensadores, estão em alinhamento com as práticas de sala de aula dos professores de Língua Portuguesa nas últimas séries do Ensino Fundamental do Colégio Militar Tiradentes I, em São Luís do Maranhão, as quais darão pressupostos para as produções escritas de seus alunos.

No próximo subitem deste capítulo, faremos uma abordagem sobre as concepções de língua, como processo exterior da linguagem, ou seja, um código para a comunicação, composto de signos linguísticos que se combinam para formarem palavras, frases e depois textos, com a função de transmitir uma mensagem, ou seja, mediadora entre o falante e a classe social na qual está inserido.

2.2 Concepção sobre língua

Nesta subseção, considerando o que foi tratado anteriormente, faremos uma breve abordagem sobre as concepções de língua para compreendermos todo o contexto em que se deu a nossa pesquisa e a análise dos dados encontrados após nossa investigação. À priori, faremos uma exposição de pensamentos teóricos sobre a definição de língua para dar continuidade à nossa proposta, descrita na inicial deste trabalho acadêmico.

Ter noções de língua é fator preponderante para compreendermos se há ou não dificuldades no que tange ao conhecimento das modalidades e gêneros textuais, pelos alunos no final do Ensino Fundamental, assim como da produção desses textos, visto que essas noções interferem significativamente no sucesso dessas produções. Para tanto, entender as concepções linguísticas, levou-nos investigar, de forma mais elucidativa, quais os motivos responsáveis pela improficiência na elaboração ou classificação das tipologias e gêneros textuais.

A língua, de acordo com o linguista Ferdinand Saussure, nada mais é do

que um sistema de signos e, como organização gramatical vinculada à faculdade da linguagem, favorece a compreensão que se tem de um mundo tecido pela própria linguagem.

Saussure (2006, p.17) assim define o que é língua:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 1997, p.17).

Ante à essa afirmação apresentada por Saussure, podemos perceber que a língua é um fato social que está vinculada à linguagem, ou seja, nada existe linguisticamente se não houver o fato social da língua como a expressão física da linguagem. A língua é aquilo que permite o exercício da faculdade da linguagem, constituindo-se de algo adquirido e convencional. É a condição necessária para a apreensão do pensamento. Nesse contexto, para se entender os fenômenos que constituem a linguagem, é necessário diferenciar a concepção de língua e de fala. Nesse princípio de dicotomia, enquanto a fala consiste na “soma do que as pessoas dizem” Saussure (2006, p. 27), isto é, em manifestações individuais e momentâneas, a língua é “um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (Saussure, 2006, p. 17).

Nesse princípio dicotômico, defendido por Saussure, o sujeito falante, tende a realizar seus atos de fala de acordo com sua vontade, criando, assim, uma diversidade incontornável de frases, que levam esse sujeito falante manifestar-se segundo a sua “liberdade individual”, proporcionando o afastamento desses sintagmas do sistema de relações que organiza a língua. A língua, portanto, em um conceito mais didático, é um conjunto de signos linguísticos, que unem conceitos a imagens materiais acústicas, por meio da impressão psíquica (significado e significante) de sons, favorece a compreensão que se tem de um mundo tecido pela própria linguagem. (Saussure, 2006, p. 17).

Ao conceber o signo linguístico como unidade constituída por meio da relação entre uma imagem acústica e um conceito, conduz-nos a compreender que não existem conceitos preestabelecidos, naturalmente, sobre as ideias do

mundo que nos cerca. Ao dar nome as coisas, que fazem parte do dia a dia das pessoas, o signo linguístico dá representação material a elas. Por isso, precisamos compreender que um signo não pode ser simplesmente definido como entidade em si, mas de acordo com um sistema de valores que abrange todo um contexto, estabelecendo relações entre as partes com esse contexto, e do contexto com essas partes.

Dessa forma, Saussure (2006, p. 23) reforça, definindo que

“Os signos linguísticos, embora sendo essencialmente psíquicos, não são abstrações; as associações, ratificadas pelo consentimento coletivo e cujo conjunto constitui a língua, são realidades que têm sua sede no cérebro. Além disso, os signos da língua são, por assim dizer, tangíveis; a escrita pode fixá-los em imagens convencionais, ao passo que seria impossível fotografar em todos os seus pormenores os atos da fala; a fonação duma palavra, por pequena que seja, representa uma infinidade de movimentos musculares extremamente difíceis de distinguir e representar.”

Em outras palavras, os signos linguísticos obedecem a padrões organizacionais da língua, por meio de regras combinatórias, estabelecendo relações entre o significado e o significante, que por sua vez, sujeitam-se às regras gramaticais. A exemplo disso, ao ouvirmos a palavra “gato”, reconhecemos a sequência dos sons constituintes dessa palavra. Tais sons estabelecem relações com a lembrança que temos deles presentes em nossa memória. Daí essa lembrança elabora uma real imagem sonora, armazenada em nosso cérebro que é o significante do signo “gato”. Evidentemente que a palavra dita precisa estar baseada em um contexto específico para não criar uma polissemia lexical. Fora isso, quando ouvimos essa palavra, pensamos imediatamente em um animal irracional de características atreladas a quatro patas, a pelos macios, olhos claros em sua maioria, orelhas, seu som característico, que é miar, entre outras. Esse conceito estabelecido por nossa mente é o que denominamos significado do signo “gato”, armazenado, à priori, em nossa memória.

Os signos utilizados que formam a nossa língua, estão sujeitos, necessariamente, às normas preestabelecidas pela gramática normativa de cada língua. Dessa maneira, por exemplo, podemos determinar, por meio de um artigo, numeral ou pronome o signo “gato”, formando a sequência “um gato”, “dois gatos” ou “aquele gato, o que tornaria impossível determinar tal signo

antecedendo a ele um artigo ‘uma’, um numeral “duas” ou um pronome “minha” diante do signo gato.

A sequência “uma”, “duas” ou “minha” à frente do signo “gato” vai de encontro às regras de concordância da língua portuguesa, tornando essa sentença inválida. Portanto, os signos que constituem a língua, sobretudo, a portuguesa, obedecem a padrões determinados de organização. Logo, o conhecimento de uma língua abrange a identificação de seus signos, assim como o uso adequado de suas regras combinatórias.

Nessa mesma perspectiva, caminha Bakhtin (2006, p. 122) ratificando que “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza por meio da interação verbal social dos locutores”. Essa afirmativa nos leva a compreender que a língua é uma atividade essencialmente social, considerando as condições inquestionáveis de comunicação entre os falantes, e para que ela tenha efetividade e estabeleça relações de sociabilidade é importante que seus usuários compreendam as condições específicas e as finalidades dessa esfera, não só por seu conteúdo e pelo estilo verbal, ou seja, pela seleção operada em seus recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas também pela sua construção composicional.

Bakhtin (2006, p.122) evidencia ainda que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. O que nos leva a crer que a língua é dinâmica em sua trajetória, envolvendo fatores sociais, históricos, geográficos, econômicos e ideológicos que a constituem.

Nesse processo de interação da língua, o sujeito falante age sobre o ouvinte, constituindo “compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (Geraldini, 1984, p. 41). Dessa forma, devemos, pois, considerar no processo da enunciação alguns aspectos, dentre eles se destacam as condições, nas quais são produzidas o discurso, as relações de sentido, que se estabelecem entre os interlocutores, a intencionalidade de quem produz o enunciado, a ideologia, assim como os discursos que circulam socialmente.

De acordo com Câmara Júnior. (1955), a língua é um fato cultural, resultante de um processo simbólico e de uma articulação. “A língua só existe justamente para esse fim; não tem finalidade em si mesma. A sua função é expressar a cultura para permitir a comunicação social”.

Matoso Câmara Júnior. (1955, p. 54) contribui ainda sustentando que:

Assim a LÍNGUA, em face do resto da cultura, é — o resultado dessa cultura, ou sua sùmula, é o meio para ela operar, é a condição para ela subsistir. E mais ainda: só existe funcionalmente para tanto: englobar a cultura, comunicá-la e transmiti-la.

Podemos inferir, a partir do excerto desse autor, que a língua é constituída de elementos vocais permanentes que se combinam de múltiplas e complexas maneiras. Logo, a língua não se constitui de um sistema fechado e ou acabado, uma vez que ela se realiza de acordo com a necessidade e o momento em que os falantes a utilizam.

Bakhtin (2003) nos apresenta uma concepção de língua em que os sujeitos se reconstroem em cada ato das interações interlocutórias, uma vez que esses sujeitos só se constituem, quando da troca de informações uns com os outros, já que a linguagem é um ato social, logo a sua consciência e seu conhecimento de mundo surgem como "produto", a partir desse mesmo processo. Desse modo, os sujeitos tornam-se sociais, porquanto a linguagem não é um trabalho de artesão, contudo um trabalho social e histórico seu e daqueles com quem interage e é para esses e é com eles que essa linguagem se estabelece, de igual modo também como não se tem nesse processo um sujeito pronto, mas alguém que se complementa e se constrói nas suas falas.

Essas interações interlocutórias não se realizam fora de um contexto social e histórico, pelo contrário, elas subsistem no interior e nos limites de uma determinada formação social, recebendo possíveis interferências, controles e as seleções exigidas por tal formação. São produtivas e históricas, por essas condições, acontecem no interior e nos limites do social, construindo novos limites (Geraldi (1997, p. 7).

Nesse mesmo pensamento, Bakhtin (1992) evidencia que os

[...] processos ininterruptos, realizados através da interação verbal, social, entre interlocutores, não sendo um sistema estável de formas normativamente idênticas. Assim, os sujeitos são vistos como agentes sociais, pois é por meio de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos.

Outrossim, a língua é uma ferramenta utilizada em todas as esferas da atividade humana, pelo uso de enunciados orais e escritos, concretos e únicos, procedem das relações interativas no processo de comunicação.

Ao valer-se da língua, o sujeito não se torna um mero exteriorizado ou transmissor do pensamento ao seu interlocutor, mas por meio de uma simples ideia transmitida, age sobre ele, fazendo-o, dentro de um processo intencional e por meio da argumentação, mudar de comportamento ou aceitar a sua “verdade” como parâmetro. Ou seja, ao fazer uso da língua, o indivíduo, apropria-se de um aparelho de dominação do outro, o que nos leva a concordar que todo signo ideológico faz parte de uma realidade e é materializado de alguma forma, seja como som, como massa física, como cor, como movimento, enfim, o signo é um fenômeno do mundo exterior. (BAKHTIN, 1997, p. 32-33). Portanto, a língua, enquanto prática humana, revela a intencionalidade e o uso particular que os homens fazem dela.

A construção da realidade e do mundo social do sujeito se dão por meio do uso da língua. Tal sujeito, ao apropriar-se dos mecanismos linguísticos, vive numa constante intenção de transformar o mundo e de se transformar pelos sujeitos sociais com quem interage. Isso nos leva a inferir que língua, em sua concepção dialógica, é sociodiscursiva e não apenas um código linguístico neutro. Sendo assim, compreendemos que ela é ideológica, definida pelas construções culturais e históricas de seu tempo, de igual modo, repleta de relações de poder. Por isso, a necessidade do desenvolvimento das competências leitoras nos alunos desde cedo nas escolas de ensino fundamental, para que leiam de forma proficiente, compreendendo a intencionalidade do texto sugerido e de quem o elabora, evitando o chamado discurso de dominação, ainda muito presente em nossa sociedade.

Compreender o papel da língua no processo discursivo, leva-nos a estabelecer, nesta pesquisa, parâmetros que nos direcionarão aos meandros dessa complexa ferramenta de que dispõe a linguagem para propagação de ideias. O nosso trabalho de pesquisa se pauta nessas concepções também de língua, visto que a produção escrita é resultado dessa interiorização e eternização concebidas pela relação linguagem x língua, visto que, para elaborarmos um texto, primeiramente temos que conceber as palavras que serão dispostas, familiarizarmo-nos com a sua imagem acústica (significante) e o que ela representa (significado), assim como fazer o uso dos padrões de organização da língua (gramaticalização), tão necessário para clareza e compreensão do texto elaborado.

Portanto, o trabalho de Saussure e Bakhtin, na tentativa de nos fazer compreender as nuances conceituais de língua e linguagem, substancia consideravelmente os pressupostos intencionados nesta pesquisa, uma vez que potencializa toda investigação ao entorno das possíveis dificuldades apresentadas nas práticas textuais pelo objeto pesquisado.

Consideramos de grande valia, nas próximas seções, fazer uma abordagem sobre as concepções de produção escrita, as quais contribuirão ainda mais nessa tentativa de encontrar compreender os desafios e encontrar soluções para o que se pretende no escopo desta pesquisa.

3 NOS CAMINHOS DA ESCRITA

Neste capítulo, trataremos acerca das concepções que envolvem as práticas da escrita. Para compreendermos as diretrizes propostas no projeto desta pesquisa, entendemos que as definições sobre o ato de escrever colaboram para a compreensão da problemática levantada, assim como analisar os desafios enfrentados pelos atores linguísticos (professores e alunos) envolvidos nesse processo desafiador. Para tal propósito, iniciaremos discorrendo sobre contexto histórico da escrita, abordando desde o seu surgimento com os sumérios até os dias atuais, destacando, nesse percurso, como esse evento acontece nos espaços nas práticas escritas diárias do indivíduo, sobretudo, no âmbito escolar. Traremos também à discussão as algumas concepções sobre letramento, como processo necessário para as práticas, sobretudo, da produção de textos, a importância do papel do professor nesse processo, assim como abordaremos os mecanismos sociais e interativos que envolvem o ato de escrever, estabelecendo diferenças entre redação e produção textual, a partir de suas características peculiares e finalizando com as concepções que envolvem as competências da escrita.

3.1 Relato histórico sobre a escrita

As diferentes formas de comunicação do homem, ao longo da sua trajetória histórica, representam uma ampla fonte interessante de processos linguísticos estudados pelas sociedades atuais. A oralidade, os símbolos, os desenhos pictográficos são algumas das estratégias usadas pelos povos antigos para se comunicarem, antes do surgimento da escrita. Logo, trocar mensagens ou registrar experiências vividas, solitariamente ou em grupo pelos povos primitivos, deram-se por meio da pintura rupestre lavradas nas paredes das cavernas.

O advento da escrita, desenvolvida pelos sumérios na Mesopotâmia, por volta de 3.500 a.C. é um acontecimento singular para a história dos povos orientais e ocidentais. Todos os registros de suas atividades de ordem sociopolítico-econômicos eram registrados em argila, no formato de símbolos constituídos por cones.

Os hieróglifos foram outras manifestações da escrita desenvolvida pelos egípcios, os quais só eram de domínio dos sacerdotes e escribas, pessoas poderosas da época.

Conhecer um pouco da história da escrita é relevante para compreendermos os processos pelos quais ela passou até os dias atuais, uma vez que esse evento ainda é um entrave para muitos indivíduos contemporâneos, haja vista um número considerado de analfabetos que sequer conseguem fazer um registro simples dos fonemas proferidos em suas falas.

Nesse contexto, convém ressaltar também alguns materiais que foram desenvolvidos para o registro sistemático da escrita. Dentre eles, destacamos o papiro, desenvolvido pelos egípcios por volta de 2500 a.C., utilizando a planta papiro, de onde se retirava o miolo cortado em lâminas finas, que passava pelo processo de mergulho na água durante seis dias, depois eram retiradas e colocadas para secar, para que, em seguida, fossem enfileiradas vertical e horizontalmente para serem sobrepostas umas às outras, e depois martelada, alisada e colada para formar uma fita longa para ser enrolada no final do processo.

Outro instrumento tão necessário para o desenvolvimento da escrita foi o pergaminho, inventado pelos asiáticos na cidade de Pérgamo, por volta do século 2 a.C, fabricado, a partir da pele de um carneiro, bezerro ou cabra, o que se tornou um material nobilíssimo, por ser utilizados para registro de documentos muito importantes.

Dando sustentação para nossas afirmativas acima sobre a expansão histórico-geográfica da escrita, Soares (2002, p.149) esclarece:

Nos primórdios da história da escrita, o espaço de escrita foi a superfície de uma tabuinha de argila ou madeira ou a superfície polida de uma pedra; mais tarde, foi a superfície interna contínua de um rolo de papiro ou de pergaminho, que o escriba dividia em colunas; finalmente, com a descoberta do códice, foi, e é, a superfície bem delimitada da página – inicialmente de papiro, de pergaminho, finalmente a superfície branca da página de papel.

Não menos importante que todos esses inventos da escrita, foi o surgimento da máquina de escrever, criada pelo tipógrafo americano Christopher Sholes em 1867. Sholes utilizou em sua engenharia a madeira para construir a base, assim como suas as teclas, que ficavam presas em hastes de arame. Na

primeira versão, a máquina escrevia somente em letras maiúsculas.

Os aperfeiçoamentos tecnológicos da Era Moderna permitiram à escrita mais precisão e velocidade, da mesma forma que surgiram peças eletrônicas que faziam o papel se movimentar sozinho.

Outro elemento constituinte da história da escrita é o surgimento do alfabeto, desenvolvido pelos fenícios, os quais originaram 22 sinais fonéticos, que depois foram acrescentados das vogais pelos gregos. Vale ressaltar que desse processo evolutivo surgiu o nosso alfabeto, que tem ascendência no sistema greco-romano.

A partir desse breve panorama histórico sobre o surgimento da escrita, compreendemos a importância de falarmos sobre o ato de escrever que é um tanto antigo para as pessoas, porém ainda apresenta muitos entraves no momento de elaborar um texto em um papel em branco.

Afinal de contas o que é, como e para que ou para quem escrever? Esses questionamentos precisam ser respondidos ao longo deste trabalho, uma vez que faz parte do corpo desta pesquisa.

Antes de tudo, para compreendermos essas dificuldades em torno do ato de escrever, precisamos considerar os espaços da escrita, que se modificam de acordo com o tempo e as intenções dos interlocutores.

Se considerarmos os espaços em que a escrita se desenvolve, desde os sumérios com o uso de placas de argila ou de madeira, até hoje com as sofisticadas plataformas digitais, perceberemos muitas conquistas, assim como também as relações mantidas entre quem escreve e quem lê e entre quem lê e o texto escrito.

Desse modo, reitera Soares (2002, p.149):

O espaço de escrita condiciona, sobretudo, as relações entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto. A extensa e contínua superfície do espaço de escrita no rolo de papiro ou pergaminho impunha uma escrita e uma leitura sem retornos ou retomadas. Já o texto nas páginas do códice tem limites claramente definidos, tanto a escrita quanto a leitura podem ser controladas por autor e leitor, permitindo releituras, retomadas, avanços, fácil localização de trechos ou partes; além disso, o códice torna evidente, materializando-a, a delimitação do texto, seu começo, sua progressão, seu fim, e cria a possibilidade de protocolos de leitura como a divisão do texto em partes, em capítulos, a apresentação de índice, sumário.

Logo, escrever é a materialização do pensamento. As ideias precisam

aparecer fisicamente em um espaço de escrita, seja ele um simples pedaço de madeira e ou placa argilosa, como faziam os primitivos, ou modernas telas de computadores utilizadas atualmente pela sociedade digital. Dessa forma, compreendemos que escrever é uma ação utilizada pelos humanos com vistas a representar pensamentos, emoções, operações, palavras, dentre outras atividades humanas por meio de letras ou signos registrados em qualquer espaço físico ou superfície.

A escrita é definida como um sistema simbólico de registro e de comunicação que representou ao longo do tempo um desafio para o homem, visto que escrever corretamente, a partir de um paradigma sistemático arbitrário, imposto pela Gramática Normativa, faz uso de processos mentais complexos, o que não acontece com a fala que é mais despretensiosa e não obedece às leis gramaticais.

Segundo os PCN's, no que diz respeito aos objetivos gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, em suas diretrizes para o ensino da língua materna, orientam a seguinte tarefa de levar o aluno a:

[...] “utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos e considerar as diferentes condições de produção do discurso”. (PCN, p. 32)

Nessa diretriz, destacamos, em relação ao ensino de Língua Portuguesa, a apropriação de conhecimentos e conceitos sobre a língua, assim como o desenvolvimento da capacidade da análise linguística, em prol de uma visão comunicativa ou enunciativa, tratando do ensino dos usos da linguagem oral e escrita da linguagem, no propósito de compreender e produzir textos.

Todos esses pareceres conceituais, em torno ação da escrita, culminam para atenuar o quanto é laborosa sua materialização, como sua trajetória influenciou e influencia a corporificação da língua como instrumento de comunicação.

Aprender a escrever de forma coesa e coerente sempre foi e ainda é um desafio para as escolas brasileiras. Levar alunos a desenvolver sua capacidade na elaboração de textos nos mais variados gêneros, de forma clara e compreensível, tem sido um trabalho diligente para professores, sobretudo de

língua portuguesa, que tem a responsabilidade de desenvolver técnicas que auxiliem nesse processo.

Nessa mesma direção, contribui Tomazoni (2016, p.27):

[...] “ato de escrever na escola, além de fazer parte da constituição dos sujeitos no que respeita à crescente apropriação de possibilidades à autorregulação da conduta nos usos da língua, possibilita que os alunos se valham dela para o encontro dele e do outro, na medida em que a língua faculta tais encontros dos quais participam”.

Considerando o pensamento dessa autora, o papel da escola na construção do sujeito perpassa tão somente pela aprendizagem da língua (aqui remetemos à sistematização da língua materna), de igual forma que esse sujeito fazendo uso dessa língua conseguirá compreender-se e compreender o outro com quem está interagindo em seus processos interlocutórios.

Esse processo da elaboração textual (ato da escrita) perpassa seguramente também pela capacidade do aluno de compreender um determinado texto, interpretar uma história, verbalizar de forma clara, assim como se expressar eficientemente, a partir da apropriação de palavras apreendidas por esse texto, tornando-se um indivíduo letrado por fazer uso da leitura e da escrita em consonância com as demandas sociais. Essa atividade permite ao indivíduo a organização de discursos, de interpretação e compreensão de textos lidos e a reflexão de si o do mundo.

Quanto à ideia de letramento, Soares (2009, p.18) aduz que “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Percebemos, portanto, no pensamento dessa autora é que, sem a apropriação da leitura e dos processos que envolvem a escrita, o indivíduo não consegue atingir o conceito preestabelecido de cidadão letrado.

Compreender as concepções sobre letramento, contribuirá para a continuidade deste trabalho de pesquisa, uma vez que queremos delinear as dificuldades e as possibilidades de produção de textos pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

A essência conceitual de letramento (proficiência em ler e escrever) é descrita por Soares (2009, p. 44) que afirma:

[...] letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita.

Percebemos no entendimento dessa autora que o letramento é a condição necessária para que o sujeito possa ter um posicionamento social por meio da prática da leitura e escrita, respondendo adequadamente às suas demandas.

Segundo Kleiman (1995) o letramento está em torno de uma prática discursiva de determinado grupo social, relacionando-se com o papel da escrita com vistas a tornar a interação oral significativa, contudo não se vincula apenas às atividades inerentes ao ato de ler ou de escrever. Dessarte, o letramento configura-se em um conjunto de práticas sociais que tem a escrita como instrumento basilar.

Kleiman (1995, p.20) sustentando ainda mais sua definição sobre letramento expõe:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Em observação à reflexão da autora, percebemos que as estratégias utilizadas pelas escolas brasileiras, quanto ao uso da escrita, praticada nas salas de aula, apresentam um modelo de letramento parcial e equivocado. Nesse modelo de letramento, a escola contempla uma forma de escrita como um produto já pronto em torno de si mesmo, produto esse que não se vincula a nenhum contexto de produção a ser interpretado. Um modelo arbitrário que atribui muitas vezes o insucesso e a responsabilidade ao aluno, marginalizando-o por não dispor de uma educação tecnológica, devido às suas condições socioeconômicas. Logo, as práticas de letramento são produtos da cultura, da história e dos discursos (Kleiman 1995).

No processo da produção escrita desenvolvida na escola, a presença de

um mediador faz-se necessária, visto que esse mediador, a partir das práticas de leitura, contribui para a construção de sentidos do texto proposto, conduz as discussões em torno do texto, possibilitando as contribuições do aluno, assim como orienta todo o processo da produção escrita. Essa mediação pode ocorrer entre o texto e o colega parceiro de sala de aula ou o texto e o professor, durante a sua reescrita, contudo, essa intervenção docente não está restrita apenas à essa fase da reescrita, uma vez que ela se dá em todas as etapas do processo, conforme assevera Garcez (1998).

Nesse mesmo entendimento, acerca dessa parceria entre o professor e aluno nesse processo de construção textual, Menegassi (2007, p.235) elucida:

[...] a produção escrita é um exemplo de dialogismo, pois se trata da mediação entre as ideias do autor, de seus enunciadores e interlocutores, constituindo um novo diálogo. Portanto, podemos afirmar que a escrita é um confronto entre as várias vozes que a constituem e o texto, um processo que, a partir de intervenções (dos enunciadores, do autor, dos interlocutores), pode ser reescrito[...]

O papel do professor na produção escrita de seus alunos é bastante relevante, contudo, esse professor precisa se considerar um interlocutor desse processo e não apenas admitir o aluno como tal, já que se trata de um cruzamento de vozes, da devolução da palavra ao sujeito, da contrapalavra, consoante certifica Geraldi (1993).

Atividades de escrita nas escolas do Brasil até o século passado eram nominadas como “fazer redação”. Uma atividade sem nenhum sentido para o aluno, que o obrigava a produzir um texto para atender uma necessidade pedagógica do professor. Quantos de nós não foram obrigados a escrever um texto sobre nossas férias no primeiro dia de aula para que ficássemos calados em sala para manter a ordem? Quantos não tiveram que elaborar um texto descritivo, a partir de uma gravura para que o professor investigasse quem tinha a letra mais organizada e tinha um melhor domínio da ortografia? Essas são algumas das situações com as quais os alunos das escolas brasileiras se defrontavam durante as aulas intermináveis e desinteressantes, nas quais esses alunos escreviam para um único interlocutor – o professor- e para um único fim – ser avaliado, além do que se produzia muita escrita e pouco texto, enfim uma atividade descontextualizada e mecanizada, conforme aduz Menegassi (2007, p.238).

Na perspectiva de sustentar tais afirmativas sobre essa arbitrariedade pedagógica nas aulas das escolas brasileiras, Menegassi (2007, p.238) evidencia:

[...] o aluno escreve somente para atender a uma solicitação, em uma situação artificial, em que o que ele pensa ou vivencia não é levado em consideração. Prioriza-se, neste caso, a quantidade de escrita e não a qualidade do texto, a forma, não o conteúdo; c) “pede-se aos alunos que escrevam um texto a partir de uma gravura” (p.138), isto é, o aluno deve escrever a partir de uma inspiração, de uma descrição, já que não se oferecem subsídios anteriores para a escrita; d) “não se trata de contar algo vivenciado e que (...) merece, no julgamento do locutor, ser contado para outrem” (p. 138), pois o sujeito e sua autoria são anulados, sua vida e suas opiniões não têm importância para o professor; e) “A cartilha, de passo a passo, vai mostrando a escrita como ilustração da gravura” (p. 138), assim, a criança aprende de forma mecânica, descontextualizada, e o seu contato com escritas, a partir de interações, perde a validade; f) “A razão única que ele pode encontrar para escrever alguma coisa (...) é mostrar que sabe escrever” (p. 139), já que se escreve apenas para cumprir uma solicitação do professor; g) “tanto a razão para dizer quanto o que dizer se anulam” (p. 139), isto é, não se leva em consideração o que o aluno tem a dizer nem mesmo por que irá dizer [...]

A partir das considerações do autor, observamos que as práticas de ensino da escrita nas escolas brasileiras tornam-se obsoletas, na verdade, não representaram significância para o processo ensino-aprendizagem dos alunos, por não apresentarem métodos razoáveis para torná-los proficientes na elaboração de textos coesos e coerentes, que dialoguem consigo e com outros textos, que adquiram autonomia, à proporção que o aluno faça a escolha sobre o que quer escrever, que estejam alinhados à norma culta da língua e, acima de tudo, textos que tenham um papel de relevância social.

Os mecanismos sociais e interativos descritos por Bakhtin/Volochinov (1992) representam uma ferramenta importante nesse contexto da produção escrita nas escolas, para tanto, é indispensável que, ao dispor-se para produzir um texto, o aluno aproprie-se de um conteúdo ampliado nas palavras de outrem, considerando a reciprocidade entre professor e aluno. Em sua maioria, o que acontece é que os alunos reproduzem as falas do professor, que por sua vez é um reproduzidor do livro didático imposto pela “política educacional”. Convém também que haja uma finalidade do que se vai escrever, fugindo das finalidades determinadas pelas demandas tradicionais, que visavam o preenchimento de tempo, atribuição de notas e, mais opressora, uma punição àquele aluno que estava em desacordo com as normas da sala de aula. Deve ser levado em

consideração nesse propósito da produção textual, ainda, o que será dito e para quem será dito, ou seja, deve ser constituído um interlocutor real, e não somente um professor como único interlocutor do aluno, além do mais o aluno precisa compreender seu papel de sujeito agente do processo, assumindo o papel de protagonista social, comprometendo-se com aquilo que diz em seu discurso produzido.

Em uma abordagem mais esclarecedora, quanto ao processo de elaboração textual, Menegassi (2007) testifica que há diferenças entre redação (nomenclatura que já está entrando em desuso) e produção textual. A redação visa atender aos aspectos gramaticais normativos da língua, está em favor de concepções tradicionais, que desconsidera a visão interacionista entre professor e aluno, na qual o professor é apenas um avaliador, que corrige o texto, mas não dá uma devolutiva ao aluno.

Por outro lado, a produção textual (termo adotado mais recentemente) tem como paradigma aquilo que o aluno vivencia e o que ele quer dizer – processo autônomo- onde o aluno é o ponto de partida e o ponto de chegada do texto, assim como ele se responsabiliza por aquilo que é dito. Nessa prática textual, o professor e alunos interagem como sujeitos que agem sobre um objeto, analisando-o para que haja contribuições exploratórias na construção do conhecimento.

Conforme orienta a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (2017), no que tange às habilidades de escrita para Ensino Fundamental, assinalamos:

Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.(BNCC, 2017, EF69LP07)

Percebemos, a partir dessa habilidade (EF69LP07), descrita pela BNCC, que, nas práticas de produção textual, as discussões sobre as leituras feitas

pelos alunos e professor contribuem para a construção de sentidos do texto. Nessa discussão, as contribuições do professor são respostas e não verdades a serem ‘incorporadas’ pelos alunos e por si mesmo, não há imposição do professor- mediador, há sim interação, o que possibilita a produção de textos mais proficientes. Nesse contexto, cabe ao professor, durante as suas práticas de sala de aula, promover uma reflexão acerca dos paradigmas da produção textual, fomentando nos seus alunos a prática da escrita, sem se denotar como avaliador dos textos produzidos.

É importante trazer à discussão, nessa trajetória da produção escrita, também a questão da reescrita, após o feedback dado aos alunos pelo professor, a qual denominamos de refacção textual. Nesse processo, o aluno tem a possibilidade de reeditar seu texto, aprendendo a autocorrigir-se e interagir com seu próprio texto.

De acordo com os PCN's:

A refacção faz parte do processo de escrita [ela] é a profunda reestruturação do texto (...) os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos saírem do complexo (o texto), ir ao simples (questões a serem estudadas) e retornar ao complexo (...). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam das habilidades necessárias à autocorreção (BRASIL, 1988, p. 77-78).

O processo da refacção considera o texto original como ponto de partida para a elaboração de um novo texto. Em um primeiro momento, deve haver uma breve intervenção do professor-mediador, por meio de orientações precisas para os próximos passos. O aluno deverá perceber as muitas possibilidades de reconstrução do texto, considerando os aspectos lexicais, gramaticais, coesivos, discursivos, dentre outros, os quais proporcionarão ao texto uma nova aparência.

Alinhados a essas afirmações, consideraremos a afirmações de Fiad e Mayrink-Sabinson (1991, p. 55) que postulam:

[...] “a escrita é uma construção que se processa na interação e a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo constitutivo, pensamos a escrita como um trabalho e propomos o seu ensino como uma aprendizagem do trabalho de reescritas. Consideramos um texto como um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado. O texto original e os

textos dele decorrentes podem nos dar uma dimensão do que é a linguagem e suas possibilidades.”

Durante a reescrita, assim como doutrina Bakhtin (2011), há uma relação autor/leitor ou locutor/interlocutor, a esse processo, denominou de sociointeracionismo linguístico. Bakhtin considera ainda que, ao ler e reexaminar o texto reescrito do aluno, o professor tende a preencher as possíveis lacunas deixadas pelo aluno-autor, por meio de inferências e posicionamentos, levando-o a ter novo olhar sobre sua obra. Logo, a refacção, em contraposição à fala, possibilita ao autor uma reflexão sobre a língua e suas normas gramaticais, viabilizando clareza ao que poderia estar ambíguo.

O processo da reescrita nada mais é do que uma tentativa de o autor deixar-se compreender pelo seu leitor-interlocutor. É o momento de investigar se a mensagem produzida e transmitida foi compreendida por aqueles que tiveram acesso a ela, diferentemente do que se concebia, ser apenas um texto passado a limpo para corrigir erros gramaticais.

Esse processo da reescrita mecânica, abordado anteriormente, é sustentado por Fernandes (2007, p. 77) que colabora, pontuando:

Reescrever um trabalho escolar não é passar a limpo a primeira versão, retirando as marcas de transgressões à imagem da língua padrão. O diálogo entre professor/leitor e aluno/autor não se resume a produzir uma pasteurização das falhas apontadas pelo professor ou detectadas pelo próprio autor.

Nessa perspectiva, a reescrita é uma prática necessária para o ensino da produção textual na educação básica. Viabilizar práticas de reescrita nos leva a compreender a escrita como um processo, e não apenas como um ato.

Diferentemente de falar, escrever é uma tarefa laboriosa, sobretudo para grande parte do alunado das escolas brasileiras. Os alunos não familiarizados com essa prática, acabam por criar barreiras difíceis de transpor, ao terem de elaborar textos em quaisquer modalidades textuais e sobre determinado assunto imposto por um currículo escolar.

Pode parecer redundante, no entanto, os avanços tecnológicos de uma sociedade cada dia mais globalizada tem exigido cidadãos letrados, para que participem ativamente das interações sociais e as novas abordagens discursivas presentes no mundo digital, as quais modificaram os modos de comunicação e, por isso, tem exigido dos sujeitos um conhecimento maior da leitura e da escrita,

assim como da compreensão desses novos modelos textuais dessa era cibernética.

A escola, espaço de múltiplas aprendizagens, aparece como elo entre o aprendiz e o aprendizado dessas novas abordagens discursivas, exigidas a um sujeito letrado. É na escola que se apresenta o professor como mediador desse conhecimento, a partir das práticas de leitura e escrita proficientes, as quais colaborarão para que esse aprendiz se aproprie das concepções e técnicas inerentes ao aprendizado dos novos gêneros textuais, ofertados pelas mídias digitais.

Nesse mesmo entendimento, Carvalho; Mendonça (2006) colaboram ratificando que

À medida que o professor significa a leitura e a escrita dentro da escola, seus alunos podem aprender sobre essas práticas ao mesmo tempo em que aprendem sobre as características e o funcionamento da escrita. O texto passa a ser a unidade por meio da qual a alfabetização acontece, não mais as letras e sílabas.

Rujo (2009, p. 98), nessa mesma linha de pensamento, contribui sustentando que “um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida, de maneira ética, crítica e democrática”. Tal responsabilidade de ensinar ler e escrever, a partir do pensamento dessa autora, constitui-se uma tarefa da escola, estabelecimento de sistematização do processo ensino-aprendizagem.

Considerando todas essas concepções em torno das práticas da escrita, é salutar refletirmos que o trabalho de um escriba não é uma atividade fácil, visto que depende de muitos fatores para que ele chegue ao produto, que é produzir um texto coeso e coerente, fazendo uso dos elementos das textualidades.

Tendo em vista as múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade, compreendemos ser necessário abordarmos as competências que são ativadas durante a produção de um texto escrito. Barbeiro; Pereira (2007, p.5) destacam 3 competências necessárias para essa atividade:

- competência **gráfica**, ou seja, a competência relativa à capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita.
- competência **ortográfica**, voltada às normas que estabelecem a

representação escrita das palavras da língua;

- competência **compositiva**, que se destina combinar expressões linguísticas para formar um texto;

No que diz respeito à competência gráfica, ela acontece nos anos iniciais durante ensino formal da língua materna, já que é de responsabilidade da escola formalizá-la. Nessa competência, o aprendiz se apropria de normatizações ortográficas no cumprimento do ato comunicativo.

Conforme nos orienta, Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p.35 e 36) acerca da competência gráfica:

É exatamente nesta fase da aprendizagem que devem perceber que a forma também é conteúdo e que, apesar de ser um ato solitário, toda a escrita tem como fim último ser lida. O sistema gráfico deve, por isso, ser eficaz, claro, simples e previsível. Toda a originalidade gráfica, vulgarmente atribuída a um estilo pessoal e confundida com uma forte personalidade, atrasa o processo de transmissão de informação e pode constituir-se como ruído.

A aquisição da competência gráfica é resultado de fatores diversos, não necessariamente que a criança esteja presa ao domínio da ordem alfabética para desenvolver a caligrafia, mesmo porque essa fase da escrita é viabilizada a partir de um processo formado por fases e níveis distintos de seguimento. É importante sublinhar aqui que as características intrínsecas e extrínsecas da escrita são deveras necessárias, posto que é substituem determinadas marcas da oralidade. (Mota, 2018, p.12).

Em continuidade à compreensão das competências desenvolvidas durante à produção escrita, temos a ortográfica. Nessa competência, as crianças se apropriam das letras do alfabeto e descobrem que “as letras representam os sons da fala” (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011).

Desse modo, esclarecem:

A descoberta do princípio alfabético, isto é, a descoberta de que as letras representam os sons da fala, e a capacidade de representar cada um desses sons pelas letras não esgotam o percurso de aprendizagem da forma escrita das palavras. Para efetuarem esse percurso com sucesso, ou seja, para escreverem as palavras corretamente, as crianças deverão realizar as seguintes conquistas em termos de aprendizagem: 1) discriminar os sons que integram as palavras; 2) saber como esses sons podem ser transcritos; 3) decidir, em muitos casos, entre várias formas de representação existentes na escrita para esses sons, escolhendo a que está de acordo com a norma ortográfica. (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p.10)

Em consonância com o pensamento desses autores, compreendemos que nessa fase, as crianças começam por diferenciar os sons que encerram as palavras, em seguida, estabelecem relações quanto à transcrição desses sons, por fim, passam para a fase da reflexão e seleção da forma de materialização desses sons em conformidade à norma ortográfica. O desenvolvimento da competência ortográfica é o resultado de uma análise que a criança faz da escrita das palavras.

Quanto à terceira e última competência e tão relevante quanto as anteriormente citadas, tem-se a compositiva. Nessa competência, as crianças adquirem habilidades em “combinar expressões linguísticas para formar o texto”. Barbeiro e Pereira (2007, p.5).

Segundo (Martins & Niza, 1998), a escrita compositiva manifesta-se por volta do segundo ano de escolaridade e desenvolve-se ao longo de todo o processo de escolarização (Costa, 2016).

Consoante Barbeiro & Pereira (2007), na competência compositiva, consideram-se dois modos de ação nas práticas da escrita. O primeiro diz respeito à ação sobre o processo de escrita, onde se leva em conta a instrução formal em relação ao processo, potencializando as capacidades e saberes inerentes à escrita, e a ação sobre o contexto dos escritos, a partir do contato com outros textos significativos em nível sociocultural.

Em se tratando das produções escritas, é pertinente sublinharmos também as fases em que ela se processa. Pereira e Azevedo (2005) apresentam 5 fases, a saber: a planificação, a textualização, organização, revisão e a reformulação textual.

No processo da planificação textual, são traçados os objetivos, são selecionados os conteúdos, que farão parte das informações selecionadas em uma estrutura textual. Nessa fase, o uso da escrita colaborativa é uma estratégia para seu sucesso, pois quando feita em pares ou em grupo, tende a ocorrer a chamada “chuva de ideias”, que certamente colaborarão para a elaboração de um texto mais rico em informações e conseqüentemente mais compreensível.

Quanto à textualização, o aluno escreve o texto, utilizando-se de expressões linguísticas, a partir dos elementos de coerência e coesão. Para que esses textos não sejam apenas um amontoado de palavras ou frases, mas que

produzam sentidos.

Sobre a fase de textualização, testifica Soares (2006, p. 61):

A textualização depende diretamente da atividade de redação. É uma reestruturação das ideias, é quando o texto surge na forma de pensamento. O autor divide as operações de textualização em dois grandes conjuntos: as operações predicativas e as operações enunciativas. As predicativas mobilizam duas capacidades gerais na pessoa que escreve: a seleção de designação, ou seja, a escolha de um termo do léxico a ser relacionado às noções produzidas na fase de planificação e a inserção dessas designações em estruturas proposicionais, supondo a escolha das designações que constituirão o termo de partida de cada enunciado, e a escolha das construções sintáticas que comporão as significações deste.

Para compreendermos a organização textual, convém destacarmos dois níveis: a macro e a microestrutura. A macroestrutura é responsável pela organização global do sentido de um texto. Esse nível se relaciona ao processo de coerência textual, elemento responsável pela articulação de ideias significativas que compõem o texto. Enquanto a microestrutura correlaciona-se à coesão textual, pautada nos elementos linguísticos do texto (orações, frases, períodos, parágrafos).

Outra fase da produção de texto, descrita por Pereira e Azevedo (2005) é a revisão, pautada numa releitura e reescrita do texto produzido. Nessa fase também se dá o processo de reflexão sobre as opções linguísticas e discursivas, considerando o nível da pontuação, ortografia, vocabulário e coerência, o que pode levar ao processo de reformulação do que foi criado (Barbeiro & Pereira, 2007).

E não menos importante, é a fase da reformulação textual. Nessa fase, há um desenvolvimento da capacidade de reflexão dos alunos sobre os processos da escrita, assim como também da língua. Quanto à reformulação textual, Soares (2006, p.59) contribui:

as atividades de reformulação colaborativa de textos (professor, alunos) podem proporcionar ao aluno a consideração dos problemas globais do texto, como emprego inadequado de palavras, pouca informatividade (insuficiência de dados, irrelevância da informação), coesão(inadequação de conectores) e coerência(falta de clareza das ideias, ambiguidades);(3) das tarefas de reformulação (individualmente, com o professor ou com os colegas)resultam melhorias nos textos e nas situações de aprendizado, independentemente de quem sejam os parceiros.

Refletindo sobre o pensamento dessa autora, compreendemos que a

atividade de reformulação deve ser vista pelos alunos como uma oportunidade de compreender e solucionar problemas locais do texto, como a acentuação, incoerência, problemas com a concordância e regência, ortografia, pontuação, colocação pronominal, redundâncias, entre outros.

Uma proposta cognitivo-textual tende a contribuir para ambos os atores desse processo de prática textual, o professor e o aluno. Quanto ao professor, auxilia-o na sistematização de suas intervenções, desconfigurando ideias prévias de produção textual dos alunos. Ao aluno, essa proposta ajuda-o a compreender as atribuições definidas pelo mestre, considerando a representação explícita da sua capacidade de escrever.

A produção de um texto como produto do ato da escrita deve ser considerada como um processo composto por fases interligadas e recursivas, e não somente como um simples ato de escrita.

Portanto, adquirir as capacidades de revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previsto, torna o aluno eficiente e autônomo. Para tanto, é indispensável que se desenvolvam competências e habilidades, dentre as quais destacamos relevantes como: planejar, escrever, revisar, avaliar e reelaborar os próprios textos. Esse processo depende de uma atitude reflexiva e 'metacognitiva' dos alunos, orientados pelos professores-colaboradores, apropriando-se dos próprios conhecimentos e habilidades, visando a avaliação e a reformulação dos seus textos. Vale ressaltar que essas ações, em torno da produção escrita, devem ser iniciadas na escola, a partir da elaboração de textos bem simples aos mais complexos.

3.2 Fundamentos da produção textual

Nesta subseção, apresentaremos algumas concepções acerca da produção textual, objeto de maior relevância desta pesquisa. O referencial teórico trazido, a partir das nossas leituras, evocam pensamentos necessários para a compreensão das estratégias utilizadas que colaboram para uma eficácia ou ineficiência dos textos produzidos pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental do Colégio Militar Tiradentes I (local de nossa pesquisa). Na estrutura desta subseção, estabeleceremos diferenças existentes entre texto e

textualidade, assim como abordaremos os fatores de textualidade tão necessários para a construção do texto. Por fim, faremos uma exposição teórica-metodológica das concepções em torno de tipologia textual e gêneros textuais.

Produzir um texto escrito, coeso, coerente, articulado e consistente requer do enunciador o desenvolvimento de muitos processos cognitivos, como abordado na subseção anterior, o que torna essa atividade um tanto árdua. Nessa perspectiva, podemos perceber as dificuldades apresentadas pelos alunos ao serem desafiados a produzir determinados textos, considerando a sua tipologia ou gênero. No bojo dessa afirmativa, precisamos compreender quais possibilidades são ofertadas aos alunos para que tal problemática não se acentue ainda mais, de igual modo entender como os profissionais do ensino de Língua Portuguesa lidam com tais situações. O que vemos na atual conjuntura da educação básica é que o ensino não está em sintonia com a realidade desses alunos, à medida que não estabelecem relações entre o porquê e para que se escreve.

Desvelar os meandros do texto exige dos envolvidos, nesse processo, não só conhecimentos e estratégias peculiares do fazer, mas práticas de leitura e escrita eficientes, necessárias para o desenvolvimento de habilidades no de manuseio e domínio da palavra, no sentido de traduzir o pensamento claro e objetivo de seus enunciadores, visto que a palavra é o elemento de engrenagem da comunicação, por isso a importância de nos apropriarmos dela, compreendê-la e sabermos usá-la em nossas produções orais e escritas.

Sendo uma manifestação da linguagem, o texto oral ou escrito, numa perspectiva mais abrangente, é uma sequência organizada de sentido, constituído por uma palavra ou por uma sequência de palavras que originam frases, orações, períodos, parágrafos, que devem estabelecer interação entre os falantes.

Convém ressaltar que a palavra texto provém do verbo latino *texo*, *is*, *texui*, *textum*, *texere*, que quer dizer *tecer*. E o que depreendemos, a partir da nomenclatura dessa palavra, que, assim como um tecido é constituído por fios de forma organizada, o texto o é por frases, que o estruturam, garantindo que “o sentido seja apreendido em sua globalidade, que o significado de cada uma de suas partes dependa do todo”. (Fiorin, 2012, p.165)

Para que as palavras constituam um texto, antes de tudo, precisam conter

em si a prerrogativa da textualidade, já que “as palavras não significam em si, é o texto que significa” (Orlandi, 1995, p.111). Isto é, as palavras não podem ser analisadas e formar sentidos fora de um contexto, e a textualidade dá sustentação a esse processo, pois é ela a responsável por garantir que, em uma determinada situação comunicativa, algo possa ser compreendido como um texto, e não um aglomerado de palavras e frases justapostas. Os princípios da textualidade dão sustentação a toda produção textual, portanto, é indispensável compreendê-los e dominá-los. Esses princípios estão atrelados à coerência e coesão, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. Logo, as palavras utilizadas em um enunciado, considerando esses fatores, são palavras com uma representação semântica, isto é, houve textualidade, porque “a sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta, que a provê de realidade significativa”. (Orlandi, 1995, p.111).

Quanto aos fatores de textualidade, faremos abaixo um quadro conceitual para dar direcionamento ao entendimento desse processo tão necessário para a produção de textos.

Quadro 01. Princípios de Textualidade

PRINCÍPIO DE TEXTUALIDADE	CONCEITO
1. Coerência	é a relação lógica das ideias de um texto; resulta dos conhecimentos de quem escreve.
2. Coesão	é proveniente da disposição e do correto uso das palavras que propiciam a ligação entre frases, períodos e parágrafos de um texto; colabora com a organização textual, e ocorre por meio dos conectivos textuais.
3. Intencionalidade	refere-se ao modo ou à forma como o autor constrói o texto para alcançar determinada intenção."
4. Aceitabilidade	refere-se à recepção do texto, à compreensão do interlocutor sobre a mensagem.
5. Informatividade	refere-se aos dados, se são informações novas ou conhecidas. Para a fluência do texto, é importante que ele balanceie os dois tipos de informação.
6. Situacionalidade	refere-se à pertinência e à adequação ao contexto em que um texto deve ser produzido.
7. Intertextualidade	é a relação explícita, pressuposta ou subentendida, que um texto estabelece com outros textos que

	trataram do mesmo assunto.
--	----------------------------

Fonte: uol. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/textualidade.htm> (2023)

Esses princípios, descritos no quadro nº 01, são fundamentais no processo de construção do texto. Como um ato comunicativo, todo texto é elaborado em função de uma motivação inicial, de um desejo de dizer ou expressar algo. Para que o texto tenha funcionalidade adequada, ele precisa pautar-se nesses fatores semânticos e pragmáticos, para que esse ato comunicativo se estabeleça com eficiência.

Um texto escrito apresenta muitas marcas linguísticas que ajudam o leitor na compreensão do sentido, construídos por fatores linguísticos, quando em um ato comunicativo. Todo esse processo é estabelecido por meio da textualidade, conforme as palavras de (Marcushi, 1983, p. 12-3.):

A textualidade é uma relação de envolvimento entre o texto e o usuário em uma determinada situação comunicativa, agenciada por elementos de diferentes níveis textuais. As marcas linguísticas que estruturam um texto guiam o leitor para a interpretação semântica dos sentidos em uma determinada direção argumentativa. Assim, os sentidos de um texto são construídos por fatores linguísticos, cognitivos, culturais e interacionais, que devem ser recuperados na leitura.

Compreendemos, considerando o excerto acima, que a textualidade é, pois, produzida por um conjunto de processos semânticos em que uma mensagem, construída com base na experiência, e depois comunicada a interlocutores (leitores). Sendo assim, na produção de textos, percebemos a presença de uma conexão de sentidos, mesmo porque as frases e as palavras não atuam isoladamente. Dessarte, o texto opera semelhantemente a uma ponte ligando os interlocutores ao processo de comunicação. Logo, esses interlocutores tornam-se os sujeitos do processo de interação verbal, isto é, para os quais os textos são destinados.

Considerando os princípios que regem a textualidade, depreendemos que os textos se diferem de forma significativa, uma vez que envolvem uma multiplicidade de propósitos. De outra forma, os textos também obedecem a padrões fixos, resultantes de convenções sociais estabelecidas pelas trocas efetivadas pela linguagem. Deve ser considerado, de certa forma, nessas assertivas, que os textos são organizados em estruturas típicas, compondo

blocos ou partes. E por fim, os textos contém elementos obrigatórios e opcionais, responsáveis pela marcação do que é típico do gênero ou de uma classe de gênero. (Antunes, 2009, p.54).

Já falamos anteriormente que a textualidade obedece às várias propriedades linguísticas – as pragmáticas e as semânticas-, no entanto, quando se trata do processo interativo do texto, devemos levar em conta a intencionalidade, referente ao emissor do ato verbal, e a aceitabilidade, vinculada ao destinatário. (Antunes, 2009, p.75).

Para que a intencionalidade do texto produzido se efetive, é indispensável que o alocutário se disponha a colaborar com locutor, para que este processe eficientemente os sentidos e as intenções expressas, por isso a importância da eficácia do emissor na sua atividade verbal, elaborando coisas que tenham sentido (processo de coesão e coerência).

Fechando, portanto, as ideias em torno dos princípios de textualidade, reforçamos que o princípio da aceitabilidade depende da predisposição do destinatário para aprender, calcular, captar os sentidos do que é proferido pelo seu emitente. É um processo simbiótico, onde há trocas linguísticas, o que podemos denominar de “um contrato”, onde se celebra a comunhão de sentidos e de intencionalidades. (Antunes, 2009, p.76).

Outros eventos textuais que consideramos ser relevantes no arcabouço desta seção dizem respeito à tipologia e aos gêneros textuais. Ambos apresentam características numa perspectiva sociointerativa, porém com definições diferentes, que precisam ser elucidadas para melhor compreensão da proposta contida no cerne dos objetivos deste trabalho.

3.3 Uma abordagem sobre tipologia textual

Para compreendermos a definição de tipologia textual, recorreremos ao fato de que toda comunicação verbal se vale do texto para existir, e esse texto vincula-se a uma espécie de construção teórica estabelecida pela natureza linguística de sua composição, que comportam os aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas. (Marcuschi, 2002, p.3).

Marcuschi (2002) apresenta algumas concepções da tipologia textual que nos ajudarão a compreender sua definição. Tais contribuições conduzem a

afirmativa de que os tipos textuais correspondem a construções mentais determinadas por propriedades linguísticas intrínsecas; assim como também estabelecem sequências linguísticas ou sequências de enunciados, da mesma forma que a sua nomeação compreende um conjunto limitado de categorias teóricas definidas pelos aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal; além de considerar as designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição”. (Marcuschi 2002, p. 4)

Apresentaremos a seguir algumas definições relevantes sobre essas categorias dos tipos textuais, com vistas a esclarecer com mais precisão a sua definição.

Começaremos pela narração, que consiste em elaborar um texto pautado em uma história fictícia ou não contada dentro de um cenário (espaço dimensional ou adimensional), em um determinado momento (tempo cronológico ou psicológico), apresentando personagens (principais e secundários) por um narrador (presente ou não na história), onde se desenvolve um enredo linear ou não-linear, composta de uma estrutura que envolve uma apresentação (introdução do texto), de um desenvolvimento (sequência de acontecimentos movidos pelo tempo e espaço da narrativa), de um clímax (o ponto forte da narrativa) e de um desfecho (encerramento da narrativa).

Os textos narrativos estão presentes no nosso dia a dia e a sua intencionalidade consiste em exprimir o que percebemos, sentimos, desejamos e contar nossas experiências vividas ou imaginadas em histórias. A narrativa está presente na vida do homem desde tempos mais remotos até os dias atuais, fazendo parte da sua e da história de outrem.

Nesse entendimento coopera Barthes (1976) propondo que

A narrativa está presente em mito, lenda, fábula, conto, novela, epopeia, história, tragédia, drama, comédia, mímica, pintura, vitrais de janelas, cinemas, histórias em quadrinhos, notícias, conversação. Além disso, sob está quase infinita diversidade de formas, a narrativa está presente em cada idade, em cada lugar, em cada sociedade; ela começa com a própria história da humanidade e nunca existiu, em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa [...] ela está simplesmente ali, como a própria vida. (BARTHES, 1976).

Sendo assim, concordamos com esse autor nessa perspectiva de conceber o tipo textual narrativo como uma prática impregnada de identidades sociais, relações, processos linguísticos e cognitivos responsáveis por criar e

recriar significados e possibilidades aos seus interlocutores.

Levar o aluno a conhecer a estrutura e as características de um texto narrativo é condizente ao que se propõe nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (2017) doravante (BNCC) para a etapa do Ensino Fundamental no subitem Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades que descrita no código (EF67LP30):

Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.

Essa habilidade descrita pela BNCC remete-nos sobre o que vínhamos percorrendo ao longo desta subseção, que o texto narrativo é uma constante no dia a dia dos sujeitos, e que esses sujeitos precisam apropriar-se das características inerentes a esse tipo de texto, assim como dos conhecimentos linguísticos empregados em sua composição. Todo esse aparato de conhecimento deve ser conquistado no ambiente, onde é sistematizado o conhecimento: a escola.

Muitas vezes, professores ao adentrarem a sala de aula, deparam-se com alunos em situação de conversas interminantes, que para ele não passa de uma bagunça generalizada. No entanto, essas conversas são, em sua grande maioria, relatos de seu cotidiano, narrativas que versam sobre amizade, família, fofocas do bairro, relacionamentos sociais e afetivos, relatos de filmes, novelas, redes sociais, enfim, histórias suas e de outras pessoas, de quem tem alguma informação. Nesse contexto, cabe ao professor investigar todas essas narrativas e transformá-las, juntamente com seus alunos, em textos escritos, dentro das diretrizes que regem os textos narrativos. Esta é, sem dúvida, uma estratégia significativa para levar os alunos compreenderem essa tipologia textual.

Outra tipologia a ser considerada no corpo desta subseção é a descrição, que tem por objetivo descrever as características de uma pessoa, objeto ou ideia. Esse tipo de texto permite que o sujeito leitor construa a imagem passada por

meio da escrita, apresentando uma estrutura que contém uma introdução (apresentação o que será descrito), um desenvolvimento (realização da descrição por meio da caracterização) e uma conclusão (fechamento do texto), sendo utilizadas de duas formas didáticas, a descrição objetiva (sem juízo de valor ou opinião, sem parcialidade e com proposta verosímil) e subjetiva (apresenta o juízo de valor de quem escreve de forma clara), visando influenciar o sujeito leitor. Podemos encontrá-la nos textos em relatos históricos; anúncios; cardápios; relatórios; biografias, romances, contos, fábulas, entre outros textos.

O tipo descritivo textual define-se por apresentar “pistas” que auxiliam o leitor na construção de imagens mentais de qualquer objeto, a partir de um ponto de vista, associando-se à dimensão espacial, direcionando o olhar desse “leitor para um passeio por determinados lugares ou para a observação de coisas e pessoas” (Coroa, 2016, p.57).

A seguir apresentaremos um fragmento que explora esse tipo de texto, utilizado por Eça de Queirós (2002, p.21), no romance “O crime do Padre Amaro”:

No entanto crescia; o seu aspecto era o mesmo, miúdo e amarelado; nunca dava uma boa risada; trazia sempre as mãos nos bolsos. Estava constantemente metido nos quartos das criadas, remexendo as gavetas; bulia nas saias sujas, cheirava os algodões postiços. Era extremamente preguiçoso, e custava de manhã arrancá-lo a uma sonolência doentia em que ficava amolecido, todo embrulhado nos cobertores e abraçado ao travesseiro. Já corcovava um pouco, e os criados chamavam-lhe o padrecá.

Percebemos a presença da tipologia descritiva do texto, onde o autor faz uso demasiado de adjetivações, no sentido de dar clareza ao objeto descrito para que este tenha similaridade com a verdade (verossimilhança) sem que haja a presença do juízo de valor, isto é, uma descrição objetiva.

Usaremos a mesma estratégia para exemplificar a descrição subjetiva, utilizando um fragmento da mesma obra O Crime do Padre Amaro, de Eça de Queirós (2002, p. 22):

Nunca ninguém consultara as suas tendências ou a sua vocação. Impunham-lhe uma sobrepeliz; a sua natureza passiva, facilmente dominável, aceitava-a, como aceitaria uma farda. De resto não lhe desagradava ser padre. Desde que saíra das rezas perpétuas de Carcavelos conservara o seu medo do Inferno, mas perdera o fervor pelos santos; lembravam-lhe porém os padres que vira em casa da

senhora marquesa, pessoas brancas e bem tratadas, que comiam ao lado das fidalgas, e tomavam rapé em caixas de ouro; e convinha-lhe aquela profissão em que se cantam bonitas missas, se comem doces finos, se fala baixo com as mulheres, — vivendo entre elas, cochichando, sentindo-lhes o calor penetrante, — e se recebem presentes em bandejas de prata.

O uso constante de adjetivações e substantivações para descrever a personalidade da personagem principal (padre Amaro) dessa obra foi observado, porém está bastante nítido o juízo de valor do narrador em expor as frustrações desse personagem, apegado ao pensamento quando avaliava a sua vocação. Portanto, aqui há explícita a descrição subjetiva.

Retomando a ideia anterior sobre o texto descritivo, entendemos que estudá-lo possui importância significativa, já que esse tipo se faz presente nos textos verbais e não verbais do nosso cotidiano. Trazer à discussão as concepções dessa tipologia textual, é uma forma de dar notoriedade “pela escassa abordagem desse tipo de texto nos manuais escolares, justificando a sua relevância no quadro de desenvolvimento de uma competência mais ampla: a competência comunicacional” (Marquesi, 2006).

Outra tipologia muito utilizada nas produções escritas é o texto dissertativo, que podemos defini-lo como um formato de escrita que busca defender uma ideia central a partir da argumentação, apresentando opiniões, provas, dados, levantamentos, estatísticas, fatos, exemplos e quaisquer outros elementos que sejam capazes de sustentar a tese apresentada.

O texto dissertativo apresenta uma subdivisão teórico-metodológica que nas práticas escolares, muitas vezes, não é abordada em decorrência de se tirar a responsabilidade de quem escreve e de quem ensina esse tipo de texto, no entanto a dissertação pode apresentar o tipo expositivo, dissertativo-argumentativo. “Ou seja, ao nomear um texto apenas como dissertativo, fazemos, aparentemente, o movimento de eximi-lo do forte poder da argumentação”. (Coroa, 2016, p.59).

Essa mesma autora apresenta claramente a distinção entre esses tipos de textos dissertativos no fragmento abaixo:

Quando o texto dissertativo se dedica mais a expor ideias, a fazer que o leitor/ouvinte tome conhecimento de informações ou interpretações dos fatos, tem caráter expositivo e podemos classificá-lo como expositivo. Quando as interpretações expostas pelo texto dissertativo

vão mais além nas intenções e buscam explicitamente convencer o leitor/ouvinte sobre a validade dessas explicações, classifica-se o texto como argumentativo (COROA, 2008b, p. 121).

O tipo expositivo se evidencia por enunciados de identificação, caracterização e ligação de fenômenos, em que predominam os verbos no presente acrescidos de grupos nominais (adjetivos e substantivos). Nele encontramos formas verbais para conferir estabilidade à caracterização. Além de fazer uso da estratégia discursiva de comparação para caracterizar a construção de um novo conhecimento por meio da exposição. A estratégia de comparar uma nova informação com outra já estabelecida faz parte das características do tipo expositivo.

Quanto ao tipo dissertativo-argumentativo, observamos a sua organização, por meio do encadeamento de relações lógicas. O seu propósito central é levar o leitor a informação de alguma coisa, convencendo-o sobre a verdade dos sentidos construídos, por meio da articulação lógica entre as ideias apresentadas na atribuição de qualidades, ou para exprimir opiniões, é indispensável.

No tipo dissertativo-argumentativo, os fenômenos, conceitos ou as ideias são chamados de tese e argumentos. A tese precisa ser embasada em argumentos para que tenha valor e aceitação do leitor, visto que esses argumentos proporcionam a continuidade de sentidos não admitindo contestação válida para que não se tornem ineficientes. Como possui o poder de convencimento, provocando no leitor um posicionamento face a algum ponto de vista, podemos encontrá-los “em editoriais de jornais e revistas e, principalmente, em textos publicitários que pretendem “vender” uma ideia, serviço ou produto” (Coroa, 2016, p.61).

Portanto, no texto dissertativo-argumentativo, o desenvolvimento coerente da argumentação acontecerá se a escolha do ponto de partida for respeitada ao longo da tessitura textual, onde as relações lógicas de argumentação deverão estar comprometidas tanto com a tese quanto à inserção de novos referentes.

Convém ressaltar que a abordagem sobre o texto dissertativo-argumentativo está nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (2017), doravante (BNCC), para a etapa do Ensino Fundamental no subitem Língua

Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades, descritas nos códigos:

(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.

(EF08LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.

(EF09LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação princípio etc.

Nessas diretrizes sistematizadas pela BNCC, percebemos que as habilidades e competências voltadas para o texto dissertativo-argumentativo contemplam processos que envolvem pontos de vista, argumentação e conhecimentos dos mecanismos de textualidade, o que configura uma atividade complexa para alunos que ainda não dispõem de tais estratégias para elaboração desse tipo textual. Por outro lado, urge que esses conhecimentos e essas práticas textuais se efetivem o quanto antes nas aulas de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, visto que, posteriormente, serão utilizados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), quando da proposta redacional, com vistas à conquista de uma vaga no Ensino Superior.

Em continuidade com as definições que envolvem os tipos textuais, consideraremos nos parágrafos seguintes o tipo injuntivo. Dotado de uma linguagem simples e objetiva, o texto injuntivo tem por finalidade oferecer instruções acerca de algo ou de alguém. Por ser um texto instrucional, apresenta geralmente os verbos no imperativo, isso quando se trata de um texto verbal, no entanto, podemos encontrá-lo em manuais apenas com gravura, em placas orientando, por meio de desenhos, como devemos proceder em determinadas situações, em sinais gestuais, como por exemplo a indicação de uma direção, enfim, em todas as situações discursivas que utilizam orientações. Ressalta-se aqui que o texto injuntivo, dentro das suas funções e funcionalidades, instrui sem ter caráter coercitivo, no que se difere do prescritivo que instrui, porém com ação

coercitiva.

No tipo injuntivo, o enunciador tende a levar o seu interlocutor agir numa determinada direção explicitada textualmente, como podemos ver em um manual de instruções de um aparelho eletroeletrônico ou numa bula de remédios. “Nesse sentido, a função social observada no emprego da sequência injuntiva está relacionada ao objetivo comunicativo do produtor de fazer seu interlocutor executar uma determinada tarefa”. (Kader 2009, p.184).

Compreendemos, portanto, que é necessário a escola desenvolver em seus alunos cada vez mais a habilidade de ler e produzir textos em suas várias tipologias, visto que, por meio desses textos, esses alunos aprimoram cada vez mais o seu campo lexical e semântico, compreendendo sua estrutura e produzindo novos textos.

A seguir faremos uma abordagem acerca das concepções teóricas em relação aos gêneros textuais, suas características e relevância para a produção escrita contexto escolar.

3.4 Uma visita teórica sobre os gêneros textuais.

Neste subitem do capítulo, trataremos das concepções teórico-metodológicas sobre gêneros textuais na busca de definições elucidativas que deram continuidade ao que se pretendeu nesta pesquisa. Entendemos que compreendidas essas concepções conseguimos delinear com mais robustez as respostas para as questões levantadas nos objetivos do projeto inicial deste trabalho. Para tanto, daremos um enfoque aos pressupostos teóricos acerca dos gêneros textuais, foi feita uma síntese conceitual de alguns gêneros. Convém ressaltar que selecionamos somente alguns gêneros, por não termos condições de englobar todos, neste trabalho dissertativo, em função de sua variedade.

Para iniciarmos as concepções em torno dos gêneros textuais, consideraremos a visão de Marcuschi sobre essas modalidades discursivas, que os apresenta como realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas, as quais constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas e que sua nomeação abrange uma variedade de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função. (Marcuschi, 2002, p.4).

Marcuschi (2002) amplia ainda mais esse entendimento citando Bronckart (1999, p.103), que apresenta uma visão sociodiscursiva, quando fala que “a apropriação dos gêneros textuais representa um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, o que nos leva a crer que os gêneros textuais atuam em determinados contextos, como formas de legitimação discursiva, dada à sua relação sócio-histórica com as fontes de produção.

Os gêneros textuais, como fora dito antes, possui uma variedade, dada às suas atividades sociocomunicativas. Vamos aqui, neste trabalho, citar alguns dos muitos que existem, a partir dos registros de Marcuschi (2002) dentre os quais destaca:

Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2002, p. 4).

Como percebemos nesse registro de Marcuschi, os gêneros textuais fazem parte das práticas sociodiscursivas do indivíduo. O que nos leva a concordar com a afirmativa de que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (Bakhtin, 1979, p. 261), logo “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. (Bakhtin (1979, p. 261).

As contribuições de Bakhtin sobre gêneros discursivos nos direcionam para o entendimento de que catalogar esses gêneros é uma atividade impossível, devido às inesgotáveis possibilidades multiformes da atividade humana, além do que, em cada campo dessa atividade, o repertório de gêneros do discurso é pleno. Tal repertório é ampliado e se diferencia à proporção que se desenvolve em um determinado campo (BAKHTIN, 1979, p. 262).

Apresentaremos a seguir um quadro síntese conceitual de alguns gêneros textuais, com seus respectivos exemplos.

Quadro 2. Conceitos e exemplos de alguns gêneros textuais

Gênero textual	Conceito	Exemplos
1. Carta pessoal	Texto utilizado para transmitir uma mensagem particular a algum destinatário conhecido, definindo-se por seu caráter íntimo entre os interlocutores.	São Luís, 20 de junho de 2023. Oi, amiga! Como você está? Que saudade! Mal posso esperar pelas férias pra gente Eu já comprei as passagens e algumas roupinhas. Espero que vc já esteja preparada! Um grande abraço. De sua amiga, Ana.
2. Notícia jornalística	é um texto que relata um fato socialmente relevante para amplo público, com intuito de acessibilizar as informações consideradas pertinentes.	“Morre Rubem Fonseca, 94, nome central da literatura brasileira.” Folha de São Paulo.
3. Bilhete	tipo de texto usado no cotidiano muito frequente empregado em contextos informais e escrito entre pessoas que possuam um grau de afetividade.	Rita, Não tenho como te buscar no serviço. Tive um probleminha aqui em casa. Depois te ligo, meu amor! Beijos! Sérgio 23.02.2023
4. Conto	É um texto curto em que um narrador conta uma história desenvolvida em torno de um enredo – uma situação que dá origem aos acontecimentos de uma narrativa.	A bela e a fera (1740) A bela adormecida (1634) Natal na barca, de Ligya Fagundes Teles.
5. Romance	é um texto que apresenta narrativa em prosa, normalmente longa, com fatos criados ou relacionados a personagens, que vivem diferentes conflitos ou situações dramáticas, numa sequência de tempo relativamente ampla.	Grande sertão: veredas, de João Guimarães Rosa Vidas secas, de Graciliano Ramos. Os degraus do Paraíso, de Josué Montello.
6. Fábula	É um texto caracterizado por ser uma narrativa curta, em que animais como personagens representam características humanas e, no fim, apresenta-se uma moral.	A cigarra e a formiga, O leão e o ratinho A raposa e as uvas
7. Crônica	é um gênero discursivo, típico de jornais e revistas com temas, em geral, ligados à vida cotidiana urbana,	Um sonho Foi um sonho tão forte que acreditei nele por minutos

	mesclando a tipologia narrativa com trechos reflexivos e, em alguns casos, argumentativos.	como uma realidade. Sonhei que aquele dia era Ano-Novo. E quando abri os olhos cheguei a dizer: Feliz Ano-Novo! Não entendo de sonhos. Mas este me parece um profundo desejo de mudança de vida. Não precisa ser feliz sequer. Basta ano novo. E é tão difícil mudar. Às vezes escorre sangue. Clarice Lispector
8. Resenha	é um gênero textual que tem o objetivo de fazer levantamentos críticos ou comentários a respeito de um livro, filme, peça teatral, entre outros.	Resenha Crítica de Filme: JOBS Veja um trecho do trabalho: ...O personagem ao mesmo tempo em que inspira por seu revolucionário pensamento empreendedor, também faz suscitar pensamentos de julgamento sobre as suas atitudes principalmente no seu lado pessoal, afetivo e de relacionamentos, ao lidar com a gravidez da namorada ele ignora o assunto deixando ela com toda a responsabilidade de decidir sobre a criança, neste momento percebe-se que o foco dele está totalmente voltado para a empresa Apple, o seu crescimento como empresário, esta paternidade ele reconhecerá anos depois...
10. Bate-papo digital	é um gênero que visa à comunicação virtual entre duas ou mais pessoas de forma imediata.	Oi, brother! Td ok? - tudo. E cm vc? Tudo beleza... Vamu saí no fds? Ñ dá pra mim, mano, tô bugado..

Fonte: Dados de Pesquisa (2023)

Trabalhar com gêneros textuais na sala de aula faz parte do currículo das escolas brasileiras tanto para o ensino Fundamental quanto para o Médio. Levar, portanto, os alunos a produzir textos em diferentes gêneros, é relevante ao passo que esses alunos possuam de antemão um conhecimento desses gêneros, mesmo porque a prática da escrita textual exige certo planejamento, e esse planejamento incorre em tomada de decisões sobre qual é o melhor gênero para o objetivo que se estabeleceu, por exemplo, do tipo que emocione, divirta, informe, convença, instrua, exponha, comunique, entre outras. É necessário também que o enunciador para elaborar determinado gênero textual, deva apropriar-se das características desse gênero, de igual forma compreender a sua estrutura, considerando os recursos linguísticos que podem ser utilizados; assim como definir a quem o texto se destina, isto é, onde vai circular. (Faustinoni, 2007, p.91).

Fustinoni (2007), quando afirma ser imprescindível o domínio dos processos semióticos que envolvem os gêneros textuais, ratifica a visão de Bakhtin (2003), certificando que

“Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso”. (BAKHTIN, 2003, p. 285)

Posto isso, o autor chama atenção para o conhecimento e a familiarização dos diversos gêneros textuais, encontrados nas muitas situações discursivas. Proporcionar aos alunos esse leque de saberes que envolvem os gêneros textuais contribuirão, sobremaneira, para uma melhor aprendizagem de cada gênero e tornar-se-ão mais seguros e embasados no momento da produção escrita. Por isso, a estratégia de trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula favorece consideravelmente o professor no desafio de desenvolver em seus alunos a escrita proficiente. Portanto, para que haja efetividade nessa propositura didático-metodológica, a noção de gênero textual não pode estar desvinculada do contexto comunicativo no qual está envolta.

A escola ainda é, numa visão tradicionalista, o espaço onde os falantes têm seus primeiros contatos sistemáticos com os gêneros textuais,

especialmente os escritos. Local, onde deveriam aprender os processos que regem cada gênero, para que, futuramente, produzam, sem que isso possa se tornar uma tarefa laboriosa. No entanto, sabemos que mesmo o aluno se apropriando dos mecanismos que facilitam o ato de escrever, isso não ocorre, devido a outros fatores, dentre os quais destacamos, falta de repertório por não dispor de uma formação leitora, insegurança sobre aquilo que vai escrever, assim como a arbitrariedade de quem propõe determinado gênero a ser escrito, visto que o professor, muitas vezes, não prioriza o conhecimento trazido pelos seus alunos ao ambiente escolar e também não considera se o texto proposto detém significado para eles, o que distancia ainda mais os alunos das práticas escritas.

Nessa mesma corrente preceitua Antunes (2002, p. 72), postulando que

“as dificuldades de produção e recepção dos textos sejam atenuadas e, progressivamente, superadas; a familiaridade dos alunos com a diversidade de gêneros deixa-os aptos a perceberem e a internalizarem as regularidades típicas desses gêneros.”

Portanto, os pensamentos de Antunes com o de Bakhtin estão alinhados, quando evidenciam a necessidade de os alunos estarem familiarizados com a diversidade dos gêneros textuais para que superem suas dificuldades em produzi-los, considerando a sua internalização e regularidade típicas de cada gênero.

As diretrizes estabelecidas na BNCC (2017, p.57) sobre os gêneros textuais na seção, “Síntese das aprendizagens”, descritas no subitem “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, determinam que o aluno seja capaz de “conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação”. Isso nos leva a considerar que a prática docente no ensino de língua materna é um trabalho bastante desafiador, porém necessário, visto que desenvolver essas habilidades nos alunos exige uma pluralidade de estratégias e metodologias para que o mesmo venha a caminhar com êxito.

Alguns autores afirmam ser necessário o ensino dos gêneros textuais em sala de aula, porém, dentre muitos, destacamos Scheneuwly e Dolz (s.d.), ligados à tradição francesa, e Johns (1997), ligada à tradição anglo-saxã.

Scheneuwly e Dolz asseveram que ensinar gênero textual no âmbito

escolar possibilita levar o aluno ao domínio do gênero, à priori para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, depois para compreendê-lo, no intuito de produzi-lo eficientemente na escola ou fora dela, assim como desenvolver capacidades que vão além do gênero, transferindo-as para outros gêneros próximos ou distantes.

Enquanto Johns (p. 129) orienta que ensinar gênero ao aluno permite que ele extraia conhecimento desses gêneros para aplicar na análise crítica de outros textos. Ela também considera relevante ao docente fazer uma revisão contínua das teorias de gênero, assim como fazer uma avaliação e revisão das estratégias de abordagem das tarefas de letramento. Isso contribui no desenvolvimento de habilidades para criticar e refletir sobre experiências com textos, papéis e contextos.

Nas propostas desses pensadores, percebemos que o cerne da finalidade consiste em dispor ao aluno uma variedade robusta dos gêneros para que possam utilizá-los como ferramentas na interação e compreensão das relações sociais. Uma vez apropriado desses conhecimentos acerca dos gêneros discursivos, o alunos certamente desenvolverá sua capacidade interpretativa para construção de gêneros ensinados na escola e outros disponíveis nas suas vivências fora dela.

Portanto, compreendemos que o professor de língua materna, no ensino dos gêneros textuais, deve fazer seu trabalho de mediador, baseado em sua experiência e de sua formação acadêmica, para que sua prática se volte para a construção de conhecimentos na perspectiva interativa da linguagem, como abordamos anteriormente, ou seja, alunos e professor fazendo trocas e agindo na formulação do conhecimento, fazendo do espaço da sala de aula, um ambiente propício para novas aprendizagens.

No próximo capítulo, optamos por fazer uma abordagem teórica sobre a Linguística Textual, campo que se dedica ao estudo da organização e estrutura dos textos e desempenha um papel fundamental no aprimoramento do processo de produção escrita. Ao analisar os mecanismos linguísticos que garantem a coesão, a coerência e a intencionalidade dos textos, essa área do conhecimento oferece ferramentas valiosas para que escritores, de diferentes níveis, compreendam como construir mensagens claras, eficientes e persuasivas.

4 LINGUÍSTICA TEXTUAL NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Convém considerarmos ser relevante neste estudo uma abordagem teórica sobre a Linguística Textual, doravante (LT), nesse arcabouço que envolve o processo da produção escrita, visto que os estudos acerca desse ramo da linguística apontam para a compreensão dos mecanismos textuais que colaboram para a análise do discurso e, conseqüentemente, para desenvolvimento de textos mais coesos e coerentes. Ao dominar os princípios da Linguística Textual, é possível organizar ideias de forma lógica, estabelecer relações entre elas, e utilizar recursos linguísticos adequados para cada contexto comunicativo, resultando em textos mais bem elaborados e capazes de atingir seus objetivos.

Nessa perspectiva, compreendemos que todos os processos que envolvem a linguagem constituem a essência das relações humanas em sociedade, ressaltando que, por meio das diversas formas de linguagem, o indivíduo adequa-se às diferentes e múltiplas situações comunicativas, quando diante dos grupos sociais aos quais pertence e ou frequenta. Portanto, “a Linguística Textual (LT) deve ser vista como o estudo das operações linguísticas, cognitivas e argumentativas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais”. (Marcuschi (2012, p. 33).

Entendemos, portanto, que ao fazer uso dos níveis de linguagem e dos registros adequados para cada situação comunicativa, o indivíduo integra-se a esse grupo, interagindo de modo a influenciá-lo e ser influenciado por ele. O que nos leva a inferir que os fatores sociais, culturais, geográficos, econômicos, situacionais, históricos, entre outros, contribuem sobremaneira para que a língua passe por processos de mudanças ao longo do tempo, visto que é dinâmica e viva, atuando nas relações comunicativas dos seus falantes.

Nessa perspectiva, Costa e Cunha (apud MARTELOTTA, 2016, p.23) elucidam que

[...] a linguística tem como objeto de estudo a linguagem humana através da observação de sua manifestação oral ou escrita (ou gestual, no caso da língua dos sinais). Seu objetivo final é depreender os princípios fundamentais que regem essa capacidade exclusivamente humana de expressão por meio de línguas. Para atingir esse objetivo,

os linguistas analisam como as línguas naturais se estruturam e funcionam. A investigação de diferentes aspectos das diversas línguas do mundo é o procedimento seguido para detectar as características da faculdade da linguagem: o que há de universal e inato, o que há de cultural e adquirido, entre outras coisas.

Na visão saussuriana, a língua deve ser compreendida em si mesma e por si mesma, de forma que a ciência linguística deve ocupar-se no estudo das manifestações da linguagem humana.

Saussure (2006, p. 13) considera que

A matéria da linguística é constituída inicialmente por todas as manifestações da linguagem humana, quer se trate de povos selvagens ou de nações civilizadas, de épocas arcaicas, clássicas ou de decadência, considerando-se em cada período não só a linguagem correta e a “bela linguagem”, mas todas as formas de expressão. Isso não é tudo: como a linguagem escapa às vezes à observação, o linguista deverá ter em conta os textos escritos, pois somente eles lhe farão conhecer os idiomas passados ou distantes.

O posicionamento de Saussure (2006, p. 14) face às concepções em torno das abordagens linguísticas e considerando os indivíduos em todas as esferas, as épocas, assim como as manifestações comunicativas, há notoriedade quando afirma que “[...] a língua é um fato social [...]” e, como tal, indispensável para as relações humanas, quer utilizando-se de uma linguagem julgada como correta ou não. Não há processo comunicativo sem linguagem.

Em todas as atividades humanas que exigem o uso da linguagem, certamente se fará o emprego da língua como recurso de comunicação que possibilita as relações sociais e a interação por meio do discurso. Logo, por meio da linguagem, o homem vai ao encontro de si e do outro, em um processo natural e imprescindível, constituindo, assim, as relações interpessoais e para a vida em sociedade.

Constituindo-se de um fato social, a língua também se configura como produto da linguagem, conforme explicita Saussure (2006, p. 17) “[...] um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.”

É mister, seguindo esse raciocínio de Saussure, estabelecer relações entre língua e linguagem, assim como compreender que ao fazer uso da língua, em situações de fala ou de escrita, de forma verbal ou não verbal, leva-nos

compreender as práticas da linguagem são inerentes à natureza humana.

A relação existente entre língua e linguagem na comunicação prevê uma investigação mais ampla, visto que o texto, como uma unidade básica e específica de manifestação da linguagem, não se limita apenas à disposição de palavras ou de frases escritas ou faladas, considera-se toda uma estrutura linguística. Koch (1997, p. 69)

Considerando o texto escrito como o objeto analisado e investigado em nossa pesquisa, privilegiaremos a LT como suporte embasador na fundamentação teórica deste trabalho epistemológico, acreditando ser esse ramo da linguística que tem o texto como elemento de investigação, visto que julga o texto como uma manifestação do pensamento por meio do discurso, assim como também o considera advindo das práticas de linguagem construídas, a partir fala e da escrita.

Assim nos orienta Koch (1998, p.70) ao abordar a Linguística Textual, reforçando que

Chega-se, assim, à fase da Teoria do Texto ou da Linguística Textual propriamente dita, que se propõe como tarefa investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos. Os textos passam a ser estudados dentro de seu contexto pragmático, isto é, o âmbito de investigação se estende do texto ao contexto, entendido, de modo geral, como o conjunto de condições - externas ao texto - da produção, recepção e interpretação dos textos.

Na busca de esclarecimentos, quanto às dificuldades e possibilidades de construção de textos pelos alunos, ressaltamos entender o estudo das frases soltas e descontextualizadas pela gramática da frase, conforme assevera Koch (1998, p. 12)

[...] as lacunas das gramáticas de frase no tratamento de fenômenos tais como a correferência, a pronominalização, a seleção dos artigos (definido ou indefinido), a ordem das palavras no enunciado, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, a concordância dos tempos verbais e vários outros que só podem ser devidamente explicados em termos de texto ou, então, com referência a um contexto situacional.

Diante desse cenário, observamos a necessidade de uma abordagem mais específica no que tange à gramática da frase, para a compreensão dos equívocos apresentados durante as produções escritas dos alunos. Cabe ao

professor de língua portuguesa investigar, durante a correção dos textos produzidos, como esses alunos fazem uso dos elementos textuais responsáveis pela coesão e coerência.

É papel da Linguística Textual dedicar-se ao estudo das relações extralinguísticas, assim como levar-nos a compreender que o texto não é somente um emaranhado de palavras ou frases para formar um corpo, mas o que está sendo dito, considerando o contexto. Vale ressaltar, nesta linha de raciocínio, que a construção da gramática textual objetiva ir além dos limites da frase estabelecendo relações entre os enunciados.

A gramática textual manifestou-se com o propósito de se refletir sobre fenômenos linguísticos inexplicáveis por meio de uma gramática do enunciado. Sua legitimidade se dá, a partir da descontinuidade que há entre enunciado e texto, visto que existe entre ambos uma diferença de ordem qualitativa e não meramente quantitativa. Koch (1998, p. 14). Daí a necessidade a uma investigação de sequências mais amplas que ultrapassem os limites dos enunciados, contudo direcionam a uma unidade textual. Isso nos conduz a entender que todo falante de uma determinada língua tem em si a capacidade de discernir entre frases amontoadas e um texto. Logo concluímos que compreender e produzir um texto perpassa pela competência textual que todo falante possui. Tal competência assume valor de competência comunicativa, em outro momento, em razão da habilidade do falante fazer uso da linguagem em situações comunicativas específicas. O que nos leva a entender que é fundamental assimilarmos as estruturas complexas sequenciadas e organizadas entre si, para a compreensão da linguagem. Logo, “[...] uma gramática textual fornece melhor base para o estudo do discurso e da conversação em contextos sociais interacionais e institucionais [...]” Koch (1998, p. 18).

Convém destacarmos a relevância dos processos de leitura e escrita, como instrumentos necessários para a construção de textos coerentes e coesos, e para isso, traremos à memória o processo de alfabetização em nosso país, sublinhada por Paulo Freire, quando afirma que ao se pensar no processo de alfabetização do homem, descartaria a hipótese de uma alfabetização puramente mecânica, mas na educação de um homem brasileiro com tomada de posição consciente, imerso no processo de nossa realidade, pautado em um trabalho que tentasse promover a ingenuidade em criticidade,

concomitantemente se realizasse a alfabetização deste. Freire (1996, p. 103).

Freire (1996, p. 104) contribui ainda nessa perspectiva de alfabetização do homem brasileiro afirmando que

Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação. (FREIRE, 1996, p.104)

À luz do contexto sobre alfabetização, esse autor faz um paralelo entre a consciência crítica e a ingênua do alfabetizando. Onde a primeira mantém uma integração com a realidade e a segunda com a superposição dessa realidade, esclarece que o aprendizado da escrita e da leitura é o dispositivo para que o analfabeto comece a introduzir-se no mundo da comunicação escrita, e o homem, no mundo e com o mundo, compreendendo o seu papel de protagonista e não de simples e permanente figurante, descobrindo-se, de forma crítica, como aquele que gera nesse mundo cultural, de igual modo que é capaz de criar e recriar, quando na posição de letrado. Freire (1996, p. 108). Ler e escrever para uma pessoa analfabeta são habilidades que este desenvolve de forma crítica, uma vez que se prepara para ser agente desse aprendizado, a partir do domínio psicológico e mecânico, e de técnicas de escrever e de ler de maneira consciente, compreendendo o que lê e escrever o que entende, por meio de uma incorporação gráfica. Freire (1996, p.110). Portanto, ler e escrever, simplesmente para proferir ou registrar palavras, sem refletir sobre seu significado/ significante é apenas gastar tempo, voz e desperdiçar vocábulos. Isso se torna insignificante, quando não levam os alunos a refletirem sobre o que leem ou escrevem, instigando-os, provocando discussões e promovendo novas falas.

Visto que a escola possui um papel fundamental na vida de um estudante, por suas práticas educacionais e sociais, a mesma não pode se abster de gerar oportunidades de desenvolvimento da linguagem, em igualdade, para todos. Formar leitores críticos-reflexivos, a partir do desenvolvimento de competências leitoras é um ato isonômico e democrático, que deve ser contemplado pela escola em suas práticas, no estabelecimento de oportunidades de desenvolvimento da linguagem para que crianças experimentem rotinas e ações

de interação com seus pares, em demais ambientes, atividades que não estão sendo contempladas nesse ambiente de ensino. (Cacho; Brito, 2018, p.5).

Destarte, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentam a leitura dos diversos gêneros textuais como necessária a produção de textos bem elaborados, como afirma Rojo (2004) propondo que

“A visão de leitor/produtor de textos presente nos PCN é a de um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas que, em diferentes situações comunicativas, utiliza-se dos gêneros do discurso para construir ou reconstruir os sentidos de textos que lê ou produz. Esta visão é bastante diferente da visão corrente do leitor/escrevente como aquele que domina código escrito para decifrar ou cifrar palavras, frases e textos e, mesmo, daquele leitor/escrevente que, dentre os seus conhecimentos de mundo, abriga, na memória de longo prazo, as estruturas gráficas, lexicais, frasais, textuais, esquemáticas necessárias para compreender e produzir, estrategicamente, textos com variadas metas comunicativas (ROJO,2004, p. 1).”

Dominar a leitura é pré-requisito para a conquista da modalidade escrita, visto que se configura em uma fonte de informações e de ideias que estimulam a criatividade e a imaginação, de igual modo como proporciona o aumento do vocabulário e enriquecimento da linguagem. Sendo assim, “quem lê questiona mais, prepara-se melhor, tem o que falar, compara ideias, absorve as experiências, fundamenta suas opiniões, pensa melhor e amplia sua visão do mundo”. (Jaschefsky (2019, p.43).

Infere-se, portanto, a partir das abordagens ao longo deste trabalho que o ato de escrever, além de ser um processo complexo, já que depende um planejamento, escrita e revisão, ainda exige do emissor tempo e esforço para atingir excelentes resultados. Para isso, é fundamental que haja o exercício da escrita de forma constante, e aí entra o papel do professor, como colaborador desse processo. (Jaschefsky (2019, p.41).

Abed (2016, p. 50) contribui revelando que no Brasil, o ensino da escrita tem seus primórdios no início do século XX, contudo se apresentava ainda dentro de uma estratégia que não faz mais sentido para os dias atuais no que tange a essa complexa modalidade da linguagem, posto que essa estratégia se voltava, a priori, ao ensino da técnica de produzir letras e montar sílabas e palavras.

Portanto,

[...] na década de 1910, ensinar a escrever era, basicamente, ensinar caligrafia. Ter uma boa letra era sinônimo de escrever bem, e o papel do educador se resumia a demonstrar e cobrar uma letra perfeita de seus alunos. Nos anos 1970, passou-se a estimular a prática de produção de textos por meio de exercícios de imaginação. Escrever bem passou a significar ter uma boa ideia ou uma "inspiração" e o papel do educador era o de fornecer temas sobre os quais escrever.

Abed (2016, p.50) ressalta também que a preocupação com a formação de escritores autores deu-se muito recentemente no Brasil, mais precisamente na década de 1990, e no início do século XXI, ainda fora do contexto atual, diferente do que se espera de um adolescente no final do Ensino Fundamental, que deve utilizar estruturas mais complexas, que envolve elementos enunciativos e discursivos, com protagonismos e autenticidade na elaboração de seus textos.

O ato de ensinar produzir textos, a partir da aprendizagem de estruturas frásicas e sintáticas durante as aulas de gramática não representa uma estratégia significativa, devido muitas vezes essas aulas serem descontextualizadas, não se fazendo interessantes ao mundo subjetivo desses discentes, por não fazerem os adolescentes refletirem sobre a linguagem para que criem competências linguísticas e emocionais, as quais facilitam a produção de variados textos, mesmo porque ensinar elaboração de textos é um processo muito complexo, o que nos faz concordar com Abed (2016, p.50 e 51). Nesse sentido, implica dizer que o texto se define por uma unidade linguística mais ampla e indispensável para a interação entre os indivíduos, ou seja, uma modalidade de comunicação, que se usam os signos para representação do pensamento, seja em um discurso falado ou escrito.

Sendo assim, entendemos que o texto dispõe de uma função sociocomunicativa, organizada por enunciados que contribuem para estabelecer relações de sentido. Portanto, o texto não é um produto, mas um conjunto de fatores considerado em sua constituição e nos elementos que participam de sua produção e funcionamento (Koch, 2004, p. 18). Tais fatores estabelecem relações de sentido e articulação, responsabilizando-se pela sequenciação de ideias e pela progressão textual. Vale ressaltar que a conexão e o encadeamento de ideias são fundamentais também na construção da tessitura textual.

Considerando esse contexto, o presente trabalho objetiva mostrar que sem desenvolver habilidades inerentes à leitura e à escrita, o indivíduo

certamente não conseguirá produzir textos proficientes. Para tanto, haverá necessidade de uma abordagem, pautada nesses principais teóricos, para que se tenha sustentação naquilo a que se propõe que é investigar o nível de conhecimento e analisar a produção textual dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Militar Tiradentes I em São Luís-MA à luz das modalidades textuais.

Por conseguinte, a linguística textual se revela como um alicerce indispensável para a construção de textos coesos e coerentes. Ao desvendar os mecanismos linguísticos que garantem a interligação das ideias e a progressão temática, essa área do conhecimento capacita os escritores a produzirem textos de forma mais proficientes. Ao dominar os princípios da coesão e da coerência, é possível evitar ambiguidades, garantir a fluidez da leitura e construir argumentos sólidos e persuasivos. A linguística textual, portanto, não é apenas uma ferramenta para a produção de textos escritos, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades comunicativas mais amplas, essenciais em diversas esferas da vida.

Nesse sentido, o estudo da linguística textual transcende os muros da academia e adentra o cotidiano de todos aqueles que se comunicam por meio da escrita. Ao compreender os princípios que regem a organização textual, é possível aprimorar a própria escrita, seja na produção de trabalhos acadêmicos, relatórios profissionais, ou mesmo em mensagens mais simples do dia a dia. A linguística textual, ao oferecer um conjunto de ferramentas e conhecimentos, contribui para uma comunicação mais eficiente, promovendo a compreensão mútua e a construção de um mundo mais conectado e informado.

5 METOLOGIA DA PESQUISA

A presente seção tem como objetivo detalhar o percurso metodológico adotado neste estudo, desde a concepção até a análise dos dados. Inicialmente, será apresentada a caracterização geral da pesquisa, delineando seu tipo e abordagem. Em seguida, o foco será direcionado para a descrição do contexto e dos participantes da pesquisa, evidenciando os critérios de seleção e as técnicas de amostragem utilizadas. Posteriormente, serão apresentados os instrumentos de coleta de dados, justificando a escolha de cada um e os procedimentos de aplicação. Por fim, será detalhado o processo de análise dos dados, incluindo as técnicas estatísticas ou qualitativas empregadas e o software utilizado para essa finalidade. Ao longo da apresentação, o arcabouço teórico que fundamentou as escolhas metodológicas será explicitado, conferindo maior rigor científico ao estudo.

5.1 Caracterização dos procedimentos metodológicos da pesquisa

Considerando que o presente trabalho pretende identificar quais as possíveis dificuldades que envolvem a produção textual dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Militar Tiradentes I, a pesquisa desenvolvida tem natureza empírica, isto é, tende a produzir e analisar os dados levantados, na tentativa de aproximar-se da prática. (Almeida, 2012).

A pesquisa científica, atividade relevante para o avanço do conhecimento, constitui um processo sistemático de investigação que visa responder a questionamentos e solucionar problemas. Como afirmam Costa e Costa (2015), essa busca por respostas nasce do desejo inerente ao ser humano de explorar e compreender o mundo ao seu redor.

Segundo Gil (2002), a pesquisa é uma ferramenta essencial para a construção do conhecimento científico, pois permite que se descubram novas informações e se desenvolvam soluções inovadoras. Ao empreender uma pesquisa, o pesquisador adota um método rigoroso e sistemático, que o guia desde a formulação do problema até a apresentação dos resultados.

É crucial que o tema da pesquisa seja delimitado de forma clara e precisa, a fim de evitar generalizações e garantir a profundidade da investigação. De

acordo com Lakatos e Marconi (2001), essa delimitação estabelece os limites conceituais e práticos do estudo, orientando o pesquisador em sua jornada. Explanaremos, a seguir, o delineamento da tipificação da pesquisa.

5.2 Tipo de pesquisa

A presente subseção tem como objetivo elucidar a estrutura metodológica adotada nesta pesquisa. Inicialmente, será apresentada a classificação da pesquisa quanto à sua natureza, abordagem, objetivos e procedimentos técnicos. Em seguida, serão detalhadas as etapas percorridas ao longo do estudo, desde a definição do problema até a análise dos dados. A caracterização dos sujeitos da pesquisa, incluindo os critérios de seleção e o número de participantes, será apresentada de forma clara. A escola-campo, enquanto local de estudo, será descrita em seus aspectos relevantes para a pesquisa. Por fim, os instrumentos de coleta de dados utilizados serão apresentados e justificados, evidenciando sua adequação aos objetivos do estudo.

A metodologia utilizou um caráter exploratório-descritivo, visto que os dados foram captados a partir de uma entrevista com um percentual de professores do 9º ano do Ensino Fundamental II da escola pesquisada, no intuito de investigar sobre o desenvolvimento da produção textual no 9º ano do Ensino Fundamental, a partir de um estudo qualitativo e quantitativo, com vistas a construir um caderno de orientações didáticas e metodológicas para os docentes de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Colégio Militar Tiradentes I. Gil (2007, p.41) corrobora que as pesquisas exploratórias têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

Esse autor destaca, ainda, que as pesquisas descritivas se responsabilizam pela atuação das práticas, utilizadas em diversos ramos sociais.

[...] as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc. (GIL (2007, p.42).

A pesquisa exploratória constitui um tipo de investigação que tem como principal objetivo aprofundar a compreensão sobre um fenômeno pouco

explorado ou complexo. Ao se debruçar sobre um tema ainda não completamente conhecido, a pesquisa exploratória busca desvelar novas perspectivas, identificar variáveis relevantes e construir hipóteses que poderão ser testadas em estudos subsequentes. Em outras palavras, ela serve como um ponto de partida para pesquisas mais aprofundadas, fornecendo um embasamento teórico e empírico para investigações futuras. Gil (2002, p. 75).

Este estudo buscou investigar as dificuldades enfrentadas por estudantes do Ensino Fundamental II na produção textual, no intuito de identificar os fatores que podem estar interferindo nesse processo. A partir dessa compreensão, partiu-se para a elaboração de um caderno de orientações didático-metodológicas que possa servir como um recurso auxiliar para docentes e estudantes, visando o aprimoramento das habilidades de escrita.

Para o alcance desses objetivos, realizamos uma revisão sistemática da literatura sobre aquisição da linguagem, produção textual, tipos e gêneros textuais, com vistas a fundamentar teoricamente a pesquisa e identificar as principais abordagens metodológicas utilizadas em estudos semelhantes. Além disso, conduzimos entrevistas com docentes e alunos para compreender suas perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem da escrita, bem como as principais dificuldades encontradas no cotidiano escolar. A análise dos dados coletados permitiu identificar os principais desafios enfrentados pelos estudantes e as lacunas existentes nas práticas pedagógicas, orientando a elaboração do caderno de orientações.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa assume um caráter descritivo, tendo como objetivo principal a caracterização e a análise do fenômeno em estudo. Conforme salientado por Vergara (2003), a pesquisa descritiva busca "expor as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza". O estudo, portanto, aqui desenvolvido, tem como propósito descrever o objeto de pesquisa tal como ele se apresenta, sem a intenção de manipular ou interferir nas variáveis envolvidas. A coleta de dados foi realizada de forma a captar os aspectos mais relevantes do fenômeno, permitindo uma análise detalhada e objetiva das informações obtidas.

Quanto à natureza desta pesquisa, caracteriza-se por ser aplicada, uma vez que tem como objetivo principal gerar conhecimento para solucionar

problemas práticos. Seguindo a definição de Cervo e Bervian (2002, p. 47), a pesquisa aplicada é motivada pela necessidade de "contribuir para fins práticos mais ou menos imediatos". Seu objetivo visa produzir conhecimento para uso prático e voltado para a resolução de problemas específicos, buscando solucionar o problema que se apresenta como um desafio real e imediato para a sociedade.

Nesta investigação, a pesquisa adotou uma abordagem metodológica que combinou a análise de dados qualitativos e quantitativos. Por meio de entrevistas, obteve-se um aprofundamento das percepções dos docentes sobre a temática investigada. Paralelamente, uma atividade investigativa foi aplicada em duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de analisar o desempenho dos estudantes na produção de diferentes tipos de textos. Essa atividade permitiu observar, de forma mais direta, como os alunos mobilizam os conhecimentos adquiridos em sala de aula para responder a demandas textuais específicas.

Destarte, a pesquisa realizada no Colégio Militar Tiradentes I (CMT I) adotou a abordagem de pesquisa-ação, visando a aplicação prática dos conhecimentos teóricos e a geração de soluções para problemas identificados no contexto escolar. Essa metodologia permitiu uma estreita colaboração entre os pesquisadores e os docentes participantes, os quais atuaram como construtores do conhecimento. A pesquisa-ação, segundo Thiollent (1985), exige uma definição clara das ações, dos agentes envolvidos, dos objetivos a serem alcançados e dos desafios a serem superados. Nesse sentido, as diversas etapas da pesquisa foram cuidadosamente planejadas e executadas em conjunto com a gestão escolar, a fim de garantir a integração das ações investigativas à rotina pedagógica da instituição. A pesquisa culminou com a elaboração de um produto educacional para apoio dos docentes de Língua Portuguesa, promovendo a reflexão crítica e a construção de conhecimentos de forma colaborativa.

Este trabalho acadêmico, alinha-se aos princípios metodológicos de um Mestrado Profissional, com o objetivo de gerar conhecimento prático e aplicável para a melhoria da docência na área de Língua Portuguesa. A pesquisa, de natureza aplicada, busca contribuir para a resolução de problemas específicos do contexto educacional, como a improficiência de produção de textos coesos e

coerentes, de acordo com a modalidade textual a que os estudantes são submetidos. Essa abordagem está em consonância com as diretrizes da Portaria nº 17/2009 da CAPES, que estabelece como objetivo dos mestrados profissionais a formação de profissionais capazes de aplicar os conhecimentos adquiridos na resolução de problemas concretos.

Quanto à configuração do Mestrado Profissional e a caracterização do trabalho de conclusão, Fischer (2005, p. 98) contribui dizendo que a dissertação de mestrado profissional tem como objetivo principal a resolução de problemas práticos em um determinado contexto. Nesse sentido, o trabalho deve apresentar uma análise aprofundada do problema, a identificação de suas causas e a proposição de soluções viáveis. A pesquisa deve ser embasada em um referencial teórico sólido e utilizar metodologias adequadas para a coleta e análise de dados. Os resultados da pesquisa devem ser apresentados de forma clara e objetiva, demonstrando a relevância das contribuições para a área de estudo.

A pesquisa científica, em sua busca por compreender a complexidade da realidade, tem se beneficiado cada vez mais da combinação de métodos qualitativos e quantitativos. Essa abordagem mista, ou quali-quantitativa, permite uma análise mais profunda e abrangente dos fenômenos, complementando as limitações de cada um dos métodos isoladamente. Conforme apontam Creswell e Plano Clark (2011), a pesquisa mista oferece a oportunidade de triangular dados, ou seja, de confrontar informações provenientes de diferentes fontes e métodos, aumentando assim a confiabilidade dos resultados.

A abordagem quali-quantitativa tem sido amplamente utilizada em diversas áreas do conhecimento, como as ciências sociais, humanas e da saúde. Ao integrar dados qualitativos, que exploram a profundidade e o significado das experiências humanas, com dados quantitativos, que permitem generalizações e análises estatísticas, os pesquisadores podem construir um entendimento mais completo e nuançado dos fenômenos estudados. Como afirmam Bryman (2012), a combinação de métodos qualitativos e quantitativos não se trata apenas de adicionar um método ao outro, mas de criar um diálogo entre eles, de modo que os resultados de um informem e complementem os resultados do outro.

Essa escolha justifica-se pela flexibilidade inerente a essa abordagem, que permite uma investigação mais aprofundada e a construção de significados

a partir dos dados coletados. Por meio de questionários e entrevistas, buscou-se compreender a complexidade do objeto de estudo e, com base nas informações obtidas, desenvolver um Caderno Didático como produto da pesquisa.

A revisão da literatura, que abrangeu um amplo espectro de documentos digitais publicados nos últimos anos, foi conduzida em paralelo à análise dos dados quali-quantitativos provenientes das entrevistas. Essa abordagem permitiu enriquecer a compreensão do tema, cruzando as informações obtidas em ambas as fontes. Vale ressaltar Lakatos (2003, p. 183) quando afirma que a pesquisa bibliográfica tem por finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates, que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

5.3 Percorso metodológico

Para atingir de maneira estruturada o resultado deste estudo, foram estabelecidas as etapas e as ações a serem executadas, que listamos e detalhamos a seguir:

- Na etapa inicial de definição do problema e do objetivo da pesquisa, procedeu-se à identificação do problema e à sua correspondência com os objetivos do estudo;
- Na segunda etapa, a Revisão Bibliográfica, organizou-se a pesquisa bibliográfica acerca das abordagens sobre língua, linguagem, produção escrita e outros aspectos que reforçam o referencial teórico deste estudo;
- A terceira etapa envolve a elaboração e posterior validação dos instrumentos de coleta de dados, incluindo entrevistas destinados às professoras do Ensino Fundamental anos finais e alunos do 9º ano, do componente curricular Língua Portuguesa que foram convidadas e concordaram em participar da implementação do Produto Educacional em suas classes;
- Na quarta etapa, foi agendada uma reunião com a direção da Escola campo de estudo para esclarecimentos e permissão para a pesquisa no Colégio Militar Tiradentes I. Também foi realizada a etapa exploratória de

documentos internos da escola e conversas informais com a equipe de gestão geral e pedagógica, bem como a equipe de coordenação, para entender o perfil da instituição educacional em estudo;

- Na quinta etapa, partimos para uma investigação, por meio uma entrevista em forma de questões discursivas e de múltipla escolha com os alunos do 9º ano sobre sua aprendizagem e aplicação dos tipos e gêneros textuais em sala de aula e fora dela, dando seguimento à uma atividade exploratória escrita para investigar o nível de conhecimento e identificação dessas modalidades textuais por esses alunos selecionados, assim como um desafio, proposto e sorteado pela professora para elaboração de um artigo de opinião, uma resenha crítica e de uma dissertação-argumentativa, a partir de textos motivadores.
- Na sexta etapa, foi realizada a elaboração do **Produto Educacional**, que se apresentou como um **Caderno Didático** para professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, abordando as tipologias e gêneros textuais para auxiliá-los durante suas aulas de produção escrita. O formato de um E-book, antes pensado, foi adotado para um Caderno de orientações pedagógicas;
- Na sétima fase foi feita a Tabulação dos dados acolhidos pelos diversos instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa para levantamento e organização das principais conclusões identificadas nos vários momentos da investigação. Alinhamento das informações acolhidas com as respostas buscadas para as questões norteadoras desta pesquisa e, conseqüentemente, com os objetivos geral e específicos definidos;
- Na oitava fase, realizou-se a Análise dos dados acolhidos por meio dos questionários e da entrevista e fez-se a tabulação e organização dos dados dessa investigação com o referencial teórico definido nesta pesquisa;
- A nona etapa é marcada pela divulgação dos resultados. Primeiramente, o texto final da dissertação e o produto educacional desta pesquisa serão apresentados e defendidos perante a banca examinadora do Mestrado do PPGEED/UFMA em uma data estabelecida pela

Coordenação deste Programa. Em seguida, serão realizados os ajustes para aprimorar o conteúdo do texto. O produto e a dissertação serão disponibilizados e divulgados em formato PDF.

Depois de todas essas etapas consecutivas, a devolução será feita à instituição de ensino que aceitou ser o campo de estudo, entregando uma cópia da dissertação e do produto educacional para exposição na Biblioteca e disponibilização para estudo da comunidade interna.

5.4 Caracterização da instituição de ensino pesquisada

A pesquisa foi desenvolvida no Colégio Militar Tiradentes I (Figura 9), escola militar de educação básica que é um dos órgãos de ensino da Polícia Militar do Maranhão, conveniada pela Secretaria de Estado de Segurança Pública (SESP) à Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC) e é parte integrante do grupamento de escolas ligadas à Diretoria de Ensino Regular (DER) da PMMA. Esse colégio foi criado pela Lei nº 8.509 de 28/11/2006, e se localiza na Rua Gabriela Mistral, s/nº no bairro da Vila Palmeira em São Luís/MA.

O bairro Vila Palmeira localiza-se na cidade de São Luís no estado do Maranhão, região Nordeste do Brasil. Nesse bairro existem estabelecimentos comerciais distribuídos entre vários segmentos da cadeia do comércio e serviço, como por exemplo: supermercados, casa de material de construção, escolas, malharias, feira pública, salões de cabeleireiros, farmácias etc.

Figura 01. Fachada do Colégio Militar Tiradentes I – São Luís/MA



Fonte: Arquivo cedido pela direção pedagógica (2023)

Na escola lócus da pesquisa, buscou-se investigar a produção de textos elaborados pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, se os docentes

considerariam que o caderno de orientações pedagógicas pode servir de recurso didático, apoio e de fortalecimento de conhecimentos relacionados às tipologias e aos gêneros textuais.

Conforme informações da Secretaria Estadual da Educação, a escola destaca-se na rede estadual maranhense por sua expressiva participação e desempenho em avaliações externas como o SEAMA e o SAEB. Além disso, a instituição tem se destacado em olimpíadas, concursos e processos seletivos como o ENEM, evidenciando a qualidade do ensino oferecido aos seus 1400 estudantes, sendo 680 do ensino fundamental e 720, do Ensino Médio, distribuídos em dois turnos e atendidos por cerca de 95 professores.

A Direção Geral está a cargo do Tenente Coronel Pedro Augusto Lima Brandão, a Direção Adjunta pelo Major Jorge Ricardo Alves Bezerra, a Direção Pedagógica coordenada pelas professoras Yêda Sá Malta, Núbia Gomes Azevedo e Fernanda Teresa Calvet de Castro e Silva, a Direção Administrativa pelo Cap. QOAPM José Engrácio Lima e a Companhia de Alunos do Ensino Fundamental pelo Tenente. QOAPM Eider de Jesus Lima Santos e a do Ensino Médio pelo Capitão QOAPM Denílson de Jesus Abreu.

O CMT I, uma escola militar da educação básica, tem como objetivo formar cidadãos completos, oferecendo ensino de qualidade a dependentes de policiais militares e à comunidade em geral. Seu PPP e Regimento Interno enfatizam a disciplina, o autoconhecimento e a prática esportiva, buscando promover o desenvolvimento integral dos alunos em um ambiente seguro e estimulante.

O CMT I possui um rico calendário de eventos que marcam momentos importantes na trajetória dos estudantes. A 'Cerimônia da Boina', realizada anualmente em abril, simboliza a integração dos novos alunos à comunidade escolar e a autorização para o uso do uniforme militar. Ao final do Ensino Médio, a 'Formatura' celebra a conclusão do ciclo escolar e é composta por três etapas: um culto ecumênico, uma solenidade militar no Comando Geral da PMMA e, opcionalmente, um baile de formatura. A seguir um quadro de fotos sobre esses eventos:

Figura 02. Quadro de fotos da entrega da boina e Baile de Formatura



Cerimônia da entrega da Boina

Formatura no Comando Geral da PM e Baile de Formatura

Fonte: Arquivo de fotos cedido pela direção pedagógica da escola (2023)

O Colégio Militar Tiradentes I possui uma proposta pedagógica específica, alinhada às diretrizes das Forças Armadas e de outros colégios militares brasileiros. Sua matriz curricular, aprovada pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/MA), apresenta uma carga horária diferenciada, estabelecida pela Direção Pedagógica Geral em 2010, com o objetivo de proporcionar um ensino integral e de qualidade.

A organização curricular do Colégio Militar Tiradentes I, aprovada pela SEDUC/MA, Inspeção Escolar e Conselho Estadual de Educação/MA, é reavaliada a cada cinco anos, conforme a legislação vigente. Essa matriz curricular, que contempla uma carga horária diferenciada, foi concebida para atender às especificidades da proposta pedagógica da escola.

Além da carga horária diferenciada, o Colégio Militar Tiradentes I inclui em sua matriz curricular o componente curricular de Instrução Cívico Militar (ICM). Ministradas pelos monitores da Companhia de Alunos, as aulas de ICM abordam temas como cidadania, legislação, trânsito, meio ambiente e primeiros socorros, sempre alinhados aos conteúdos programáticos de cada ano/série.

A partir de 2020, a escola, em consonância com as diretrizes do Ministério da Educação, passou por uma reformulação curricular para atender às novas exigências do Ensino Médio. A matriz curricular foi ajustada para incorporar os componentes curriculares da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), com destaque para o desenvolvimento de competências socioemocionais. A

instituição participa do Plano Piloto de implantação do Novo Ensino Médio no Maranhão, iniciativa da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/MA), o que torna sua experiência relevante para o estudo das competências socioemocionais, especialmente considerando que a pesquisa se concentra em estudantes do 9º ano.

Observou-se que neste ambiente educativo os espaços físicos são organizados visando propiciar aos estudantes uma experiência de construção de aprendizagem significativa e contextualizada com as tecnologias, visto que todas as salas de aula possuem data show, tela de projeção e notebook à disposição da equipe docente, além disso possui sala de Robótica e laboratórios equipados de forma adequada e em funcionamento com vários projetos coordenados por docentes específicos e, esses espaços também ficam à disposição de todos os outros docentes 102 para suas aulas práticas. Optamos por trazer as informações relativa aos espaços da escola utilizando fotos para identificá-los.

Figura 03 – Espaços de convivência e aprendizagem do CMT I

			
Fachada da escola	Biblioteca	Sala de professores	Pátio
			
Auditório	Sala do cursinho	Quadra de esportes	Coordenação Pedagógica
			
Cia. de Alunos e sala do Curso de Inglês	Área de salas de aula	Área da gestão Geral, secretaria e P1/ administrativo Militar	Sala de aula
			
Área de vivência	Refeitório	Recepção da coordenação e direção pedagógica	Estacionamento

			
Sala de robótica	Cozinha	Laboratório de ciências	Espaço maker

Fonte: fotos cedidas pela direção pedagógica da escola (2024)

5.5 Participantes da pesquisa

A pesquisa acadêmica é um processo sistemático e rigoroso de investigação que busca aprofundar o conhecimento em determinada área do saber. Seus objetivos vão além da mera coleta de informações, visando a compreensão de fenômenos, a construção de teorias e a resolução de problemas. Através da pesquisa, os acadêmicos contribuem para o avanço do conhecimento humano, gerando novas ideias, questionando paradigmas estabelecidos e oferecendo soluções inovadoras para os desafios da sociedade. A pesquisa acadêmica é fundamental para a formação de profissionais qualificados, para a produção de conhecimento científico e para o desenvolvimento tecnológico.

De acordo com Silveira, Flor e Machado (2011, p. 33) a pesquisa é

[...] o conjunto de procedimentos sistemáticos que possui como foco a geração de novos conhecimentos ou a reflexão/refutação sobre conhecimentos já existentes. Tais procedimentos são realizados com base no raciocínio lógico e visam encontrar soluções para problemas sugeridos, a partir da utilização de métodos científicos.

Segundo Lakatos e Marconi (2001, p. 43), a pesquisa pode ser vista como um processo formal baseado em pensamento reflexivo que necessita de uma abordagem científica, sendo o meio para entender a realidade ou descobrir verdades parciais. Isso significa mais do que simplesmente buscar a verdade, contudo se trata de encontrar respostas para questões sugeridas, empregando técnicas científicas, com uma abordagem reflexiva sistemática, controlada e crítica que possibilita a descoberta de novos fatos ou informações, relações ou leis, em qualquer domínio do saber.

Lakatos e Marconi (2001), apontam, ainda, que ao definir o tema de uma pesquisa, o pesquisador se depara com a seguinte decisão: investigar a totalidade do fenômeno em estudo ou delimitar sua análise a uma amostra representativa.

A pesquisa qualitativa exploratória, ao se debruçar sobre a complexidade dos fenômenos sociais, oferece um olhar aprofundado sobre as práticas docentes na produção textual. Ao adotar essa abordagem, o pesquisador busca compreender os significados atribuídos por esses agentes às suas ações em sala de aula, desvelando as nuances e particularidades de suas experiências. Neste sentido, o presente texto discorrerá sobre o passo a passo metodológico de uma pesquisa quali-quantitativa exploratória que visa investigar as práticas docentes nas aulas de produção textual.

É o que comenta LÖSCH; RAMBO; FERREIRA (2023, p.11):

O objetivo da pesquisa exploratória é, portanto, proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Desse modo, o estudo exploratório ajuda a responder às perguntas que norteiam a pesquisa, construindo hipóteses com o material coletado, o qual o pesquisador pretende estudar.

Com o objetivo de investigar a produção escrita do CMTI, este estudo se concentrou em duas docentes de Língua Portuguesa do 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental. Essa amostra, embora limitada, permitiu uma análise detalhada das práticas pedagógicas desses profissionais, que atuam em um momento crucial da formação dos estudantes.

Para participar da primeira fase desta pesquisa, os docentes deveriam atuar no Ensino Fundamental II em 2024, aceitar o convite, assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e responder ao questionário com questões mistas, entregue durante contato com os participantes em uma reunião de explanação sobre a pesquisa e as diretrizes que a envolve. O TCLE, conforme a Resolução 466/12 do CNS, garante os direitos dos participantes e assegura a condução ética da pesquisa.

Outra etapa, também de grande relevância para a investigação e levantamentos de hipóteses e dados, foi a da participação dos estudantes, ora na resolução de atividades propostas sobre os tipos e gêneros textuais, com

vistas a tabular as respostas para se elaborar gráficos e ou tabelas com percentuais de acertos e erros, ora na participação de uma entrevista (Apêndice C) sobre a sua vivência em sala de aula com essas modalidades textuais, onde se investigou, a partir de 08 (oito) questões fechadas, a percepção dos alunos em relação a esses tipos e gêneros textuais, se já haviam estudado antes, com que frequência essa atividade de produção acontece na sala de aula, se possuem dificuldades em elaborar textos, se consideram importante aprender a produzir esses textos e se tem o hábito de ler textos nos mais variados tipos e gêneros.

A pesquisa seguiu rigorosamente os princípios éticos, garantindo o respeito e a dignidade de todos os participantes. A comunicação foi clara e objetiva, visando facilitar a compreensão e a participação voluntária de cada docente. As entrevistas foram transcritas, garantindo a confidencialidade das informações. Os nomes dos participantes foram substituídos por nomes fictícios(pseudônimos) para preservar sua identidade.

5.6 Instrumentos da pesquisa

As informações foram captadas por meio de uma entrevista semiestruturada (Apêndice A) e (Apêndice C) que foram aplicados respectivamente às docentes do componente curricular Língua Portuguesa e aos estudantes do 9º ano EF que aceitaram a participar de forma voluntária e muito atenciosos durante a aplicação desses recursos investigativos.

5.6.1 Questionário

O questionário é um dos métodos mais empregados para a coleta de informações. Ele tem uma série de perguntas que são apresentadas aos indivíduos com a finalidade de coletar informações sobre o problema principal do estudo.

No entanto, é preciso ter muito cuidado ao redigir as perguntas, pois elas não devem gerar interpretações conflitantes ou levar o leitor a uma resposta específica. É comum que o questionário seja respondido sem a presença do

pesquisador (quando o pesquisador está presente e lê as questões para o entrevistado, isso é conhecido como formulário.

Utilizar o questionário, como instrumento de pesquisa, representa um papel fundamental na coleta de dados em diversas áreas do conhecimento. Por meio de um conjunto estruturado de perguntas, o pesquisador obtém informações diretamente dos participantes, permitindo a quantificação e análise de variáveis específicas. Essa ferramenta é amplamente utilizada em pesquisas quantitativas, possibilitando a generalização dos resultados para uma população maior. No entanto, a construção de um questionário eficaz exige cuidado na elaboração das perguntas, na definição da amostra e na aplicação do instrumento. Ao mesmo tempo, o questionário apresenta limitações, como a possibilidade de respostas tendenciosas e a dificuldade em captar informações complexas ou subjetivas.

Sobre a ferramenta questionário, Richardson (1999, p. 198) reforça que

“Ao planejar um questionário deve se considerar o tipo de análise que será realizado com os dados obtidos. O pesquisador deve estabelecer as possibilidades de medição de determinada variável, de maneira tal que possa realizar análise estatística desejada. Por exemplo, se o problema de pesquisa requerer uma análise de repressão, o pesquisador não deverá incluir, no questionário, perguntas que apenas proporcionem dados dicotômicos.”

Quanto ao uso da ferramenta questionário em nossa pesquisa, foi entregue à direção um questionário (Apêndice B) com questões abertas e fechadas para que fosse coletado dados para montarmos o perfil da escola-campo, onde a investigação foi realizada.

No que se refere ao questionário de perguntas fechadas, ele se apresenta como uma ferramenta eficaz para a coleta de dados quantitativos em diversas áreas do conhecimento. Ao oferecer ao respondente um conjunto predefinido de alternativas de resposta, este método facilita a padronização e a análise estatística dos dados. Essa característica é particularmente útil quando se busca quantificar opiniões, atitudes e comportamentos de um grupo específico. A facilidade de tabulação e à possibilidade de generalizar os resultados para uma população mais ampla são vantagens significativas do questionário fechado. No entanto, é importante ressaltar que a rigidez das opções de resposta pode limitar a profundidade da análise, sendo necessário complementar este instrumento

com outras técnicas de pesquisa para uma compreensão mais completa do fenômeno em estudo.

As perguntas fechadas constituem um elemento fundamental na construção de questionários para pesquisas quantitativas. Ao oferecer um conjunto predefinido de respostas, elas permitem a coleta de dados padronizados e facilmente quantificáveis. Conforme apontam Malhotra (2014), as perguntas fechadas são particularmente úteis para medir variáveis como frequência, atitude e conhecimento, permitindo a realização de análises estatísticas e a identificação de padrões e tendências nos dados.

5.6.2 Entrevista

Para coletar os dados, realizamos entrevistas semiestruturadas com os dois professores participantes da pesquisa. As entrevistas, baseadas em um roteiro com dezoito questões, sendo 15 (quinze) abertas e 03 (três) de múltipla escolha (Apêndice A), foram conduzidas presencialmente e permitiram aprofundar a compreensão sobre a experiência dos docentes. entrevista semiestruturada, embora baseada em um conjunto de perguntas iniciais, permite que a conversa flua de forma natural, abrindo espaço para novas questões e aprofundamento de tópicos. (Richardson, 1999).

Foi entregue também aos alunos, via Google Forms, uma entrevista contendo 08 (oito) questões de múltipla escolha para que fosse analisado o nível de percepção dos alunos em relação aos tipos e gêneros textuais abordados em sala de aula durante as aulas de Língua Portuguesa.

Conforme Lüdke e André (2013), a entrevista contribui significativamente para a construção do conhecimento nas ciências sociais, proporcionando um espaço para que os participantes expressem suas opiniões, sentimentos e experiências de forma livre e aprofundada. Essa interação direta entre pesquisador e participante é essencial para a compreensão dos fenômenos sociais em sua complexidade.

Ao optar pela entrevista como método de coleta de dados, o pesquisador busca estabelecer um diálogo aberto e flexível com os participantes. Embora um roteiro inicial seja útil para orientar a conversa, é fundamental que o pesquisador

esteja atento às nuances da interação e aberto a novas linhas de questionamento que possam surgir. Essa flexibilidade permite uma compreensão mais profunda das experiências e perspectivas dos participantes, superando as limitações de instrumentos mais estruturados como questionários. Lüdke e André (2013, p. 42) reforçam, ainda, que o roteiro preestabelecido utilizado nas entrevistas para coletar os dados

[...] cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento. Mas atentar-se também para as exigências psicológicas de processo, evitando saltos bruscos entre as questões, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente e impedindo que questões complexas e de maior envolvimento pessoal, colocadas prematuramente, acabem por bloquear as respostas às questões seguintes.

A construção do roteiro da entrevista (Apêndice A), foram consideradas as recomendações de Lüdke e André (2013) sobre a importância de um roteiro que, ao mesmo tempo em que orienta a conversa, permite a flexibilidade necessária para explorar as nuances da experiência dos docentes durante a aplicação do produto.

Para dar início à coleta de dados, foi estabelecido um contato com a direção da Colégio Militar Tiradentes I, onde apresentamos o projeto de pesquisa e solicitamos autorização para a aplicação do instrumento. A carta de apresentação (Anexo A) detalhava os objetivos do estudo, a metodologia a ser utilizada e o compromisso em garantir o anonimato dos participantes. Após a análise da proposta, a direção da escola autorizou a realização da pesquisa, o que possibilitou a coleta dos dados necessários para a análise dos resultados. De acordo com Lakatos e Marconi (2001, p. 165), a coleta de dados se define por ser

Etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos. Outro aspecto importante é o perfeito entrosamento das tarefas organizacionais e administrativas com as científicas, obedecendo aos prazos estipulados, aos orçamentos previstos, ao preparo do pessoal. Quanto mais planejamento for feito previamente, menos desperdício de tempo haverá no trabalho de campo propriamente dito, facilitando a etapa seguinte.

A etapa de coleta de dados exige a seleção de técnicas e instrumentos adequados a cada pesquisa. A escolha dependerá do tipo de informação que se busca, do contexto da pesquisa e dos recursos disponíveis. Entre as técnicas mais utilizadas, podemos citar a observação, a entrevista, o questionário e a análise documental, conforme sugerem Lakatos e Marconi (2001).

Nesta linha de raciocínio, esclarecemos que a coleta de dados, também, foi efetivada por meio de pesquisa bibliográfica, entrevista semiestruturada (apêndice B) aos docentes do componente curricular Língua Portuguesa do 9º ano.

No que tange à coleta de dados, Triviños (1987, p. 140) destaca que

É indispensável que o pesquisador tenha claro, ao iniciar uma pesquisa, que dados será aquilo que procurará, fundamentalmente, em torno do fenômeno que pensa estudar. Esta compreensão preliminar é alheia às mudanças que, pelo surgimento de novas hipóteses no processo de desenvolvimento da investigação, possam apresentar-se. A flexibilidade para conduzir o processo da pesquisa deve ser um requisito essencial da mentalidade do investigador.

A coleta de dados representa um marco fundamental na trajetória de uma pesquisa. É nesse momento que o pesquisador, munido de um planejamento prévio, passa da fase teórica para a prática, coletando os dados que irão sustentar suas análises e conclusões. Essa etapa é crucial, pois é através dela que o pesquisador entra em contato direto com o fenômeno estudado, coletando informações relevantes para responder às suas questões de pesquisa. A coleta de dados, portanto, não se limita à simples coleta de informações, mas envolve um processo mais complexo de organização e sistematização dos dados, visando garantir a confiabilidade e a validade da pesquisa.

5.6.3 Atividade de investigação

Após a etapa da coleta de dados, partimos para a aplicação de uma atividade investigativa sobre o conhecimento e classificação dos tipos e gêneros textuais por parte dos alunos das turmas selecionadas pelas docentes entrevistadas. A seleção das turmas se deu, a partir de um conhecimento mais

apurado do nível cognitivo dos alunos face aos tipos e gêneros propostos pela atividade investigativa, descrito pelas professoras envolvidas.

Nessa atividade investigativa foram abordadas questões subjetivas para o reconhecimento, classificação e produção dos tipos e gêneros textuais, a partir da leitura de textos e/ou fragmentos de textos que exemplificam essas modalidades textuais. Após a leitura de determinado texto, os alunos deveriam escrever no final a que tipo ou gênero aquele texto pertencia e ou elaborar um texto dentro do tipo ou gênero, de acordo com as orientações sugeridas pela atividade proposta. Estratégias essas que buscam investigar o nível de conhecimento e de produção escrita dos alunos do 9º ano, face à tipologia e gêneros textuais.

6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Após obter a permissão da Direção geral da escola CMTI, onde a pesquisa foi realizada, começou a aplicação da entrevista às professoras do 9º ano do Ensino Fundamental, constituindo a primeira etapa desta pesquisa. Esse processo de coleta de informações ocorreu por meio de uma entrevista presencial, com 18 questões, sendo quinze (15) perguntas fechadas e três (03) abertas, na qual foram fornecidas informações sobre os critérios de participação, solicitada a concordância com o TCLE e disponibilizadas dez perguntas abertas e fechadas que iam desde a identificação do perfil até a procura de informações específicas relacionadas ao tema desta dissertação.

É importante salientar que, com as informações fornecidas pelos participantes pesquisados, foi possível obter as informações necessárias para a realização da pesquisa. Convém destacar que organizamos a análise dessas informações recolhidas com base nos teóricos analisados, e apresentaremos nesta parte os seus resultados.

6.1 Aplicação da entrevista aos docentes do componente Língua Portuguesa

Quanto a entrevista aplicada às docentes participantes da pesquisa do CMTI, optamos por apresentar os dados por amostragem, por isso, faremos análise das respostas de apenas (02) duas, em um universo de 03 (três) professores que integram o corpo docente do 9º ano do Ensino fundamental do CMTI.

Foi aplicada com a docentes uma entrevista (Apêndice A) com perguntas abertas e fechadas para que tivéssemos dados quantitativos e qualitativos sobre a questão em discussão que é a produção escrita dos alunos em relação aos gêneros textuais dessa série do Ensino Fundamental. Para garantir a ética na pesquisa e resguardar a imagem das docentes, optamos para utilizar nomes fictícios (pseudônimos), por isso utilizaremos neste trabalho de análise, os seguintes codinomes: Lexia e Litera.

A primeira parte da entrevista foi perguntado sobre seu perfil, a partir dos seguintes direcionamentos: Identificação do participante: idade, sexo, Turma/

ano, formação acadêmica, qual a sua pós-graduação, tempo de docência no Ensino Fundamental, das quais tivemos as seguintes respostas:

Perfil de Lexia: 46 anos, sexo feminino, 9º ano, formada em Letras, pós-graduada em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, possui 16 anos de experiência no ensino Fundamental

Perfil de Litera: 53 anos, sexo feminino, 9º ano, formada em Letras, pós-graduada em magistério superior, possui 31 anos de experiência no ensino Fundamental

Percebemos que as docentes possuem um tempo considerável de experiência como no ensino fundamental e ambas possuem pós-graduação, o que significa a busca por formação nas suas áreas de atuação.

Na primeira e segunda questões foi perguntado sobre quantitativo de turmas e de alunos em cada turma, respectivamente, com que cada professora lecionava. A resposta a essas perguntas foram iguais: duas (02) turmas e quarenta (40) alunos por turma.

Percebemos que, a partir das informações levantadas na questão 01 e 02 da entrevista, há uma excedência no quantitativo de alunos por sala na escola pesquisa, o que compromete de certa forma o acompanhamento mais criterioso das docentes em relação à aprendizagem dos alunos, sobretudo no que diz respeito à produção escrita, visto que a orientação, segundo o PROJETO DE LEI N.º 1.188, DE 2019, Art. 1º, inciso II “– Para as salas de aula do ensino fundamental, de 6º ao 9º ano, até 30 alunos”, podendo ser acrescido de 05 (cinco) alunos, somente. Fazer um acompanhamento mais criterioso da produção escrita dos alunos requer tempo, uma vez que deverão ser analisados, identificados os erros e orientados para construção de textos coesos e coerentes, os quais obedecem aos padrões da língua.

Dando prosseguimento à análise dos dados obtidos durante à entrevista das professoras **Lexia** e **Litera**, na questão de número 03 (três), foi feita uma pergunta fechada sobre formação continuada na área de Linguística. Foram ofertadas as seguintes opções, dentre as quais poderia ter mais de uma marcação. Eis a questão: Dentre as formações continuadas listadas a seguir, marque as que você já participou na área de Linguística? () eventos fora do ambiente escolar () cursos com duração de mais de 40 h () palestras e ou

seminários () formação continuada () webinários, podcasts () oficinas de produção de leitura e produção de textos.

A docente **Lexia** marcou todas as opções sugeridas pela questão, enquanto a **Litera**, deixou de marcar somente a que se relacionava a cursos com duração de mais de 40 h, o que nos leva a inferir o engajamento e o compromisso dessas professoras quanto à sua formação continuada na área da disciplina para qual prestou concurso e leciona.

A quarta questão da entrevista mantinha um prolongamento da 3ª questão, em forma de pergunta aberta para que as docentes informassem as formações continuadas, acerca dos estudos linguísticos, marcadas na questão anterior, que supostamente poderia ter sido promovidas pela escola ou pela SEDUC-MA. As respostas obtidas por ambas foram:

Lexia: escola, SEDUC-MA, SEMED, UEMA.

Litera: Algumas pela escola e outras pela SEDUC-MA.

A formação continuada de docentes tem ganhado destaque na área educacional, particularmente a partir da década de 1990, principalmente em resposta às pressões do mercado de trabalho e à constatação dos baixos rendimentos escolares de grandes segmentos da população pelos sistemas governamentais. Por outro lado, é mister compreender os contextos em que vivem os docentes no seu cotidiano, buscando estabelecer diálogo entre a realidade desse grupo e o que esperam em termos de formação.

Rossi (2012, p.4) destaca que

[...] “a formação de professores é um requisito fundamental para as transformações que se fazem necessárias na educação” (BRASIL, 2002, p. 34), bem como para a atualização constante diante das rápidas mudanças da sociedade. Assim sendo, além da formação inicial, a formação continuada é uma necessidade intrínseca na área educacional e deve fazer parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional, assegurado a todos os profissionais da educação.

A capacitação contínua de docentes de Português, incentivada pelas entidades governamentais em conformidade com a LDB/96, tem um papel crucial na elevação da qualidade da educação e na atualização profissional dos professores. Ao oferecer oportunidades de desenvolvimento, os docentes podem adquirir novas habilidades, metodologias e ferramentas pedagógicas, tornando

suas aulas mais interativas e eficientes. Esta prática auxilia na superação de obstáculos como a variedade cultural e linguística na sala de aula, a incorporação de tecnologias digitais na educação e a adequação às mudanças contínuas na sociedade. Ademais, a educação contínua promove a pesquisa e a geração de conhecimento no campo incentivando o docente a atuar como um agente de mudança em sua própria prática e na educação em geral. Portanto, percebemos, diante das respostas das docentes, Lexia e Litera, que a formação continuada tem sido ofertada pelos agentes educacionais aqui envolvidos.

Na quinta questão, foi perguntado sobre a concepção teórica de texto que embasa a prática do ensino de leitura e produção textual das docentes nas aulas do 9º ano. Elas apresentaram as seguintes respostas:

Lexia – “o texto é um produto linguístico que alimenta a relação constante em seu entorno entre o autor e leitor, consolidando a comunicação em diversos contextos”.

Litera- “costumo trabalhar o texto como unidade comunicativa de maneira pragmática, utilizando a linguagem em uso” (Charles Morris).

O texto vai além de uma simples sequência de palavras, constituindo-se como uma unidade de sentido que transcende os limites da frase. Marcuschi (2002) enfatiza a natureza social e interacional do texto, destacando que seu significado emerge da interação entre o produtor, o receptor e o contexto sociocultural em que a comunicação ocorre.

O autor postula que o texto é um evento dinâmico, construído e reconstruído a cada nova leitura ou escuta. A compreensão textual, portanto, não se resume à decodificação de códigos linguísticos, mas envolve a ativação de conhecimentos prévios, a inferência de informações implícitas e a construção de sentidos a partir do diálogo entre o texto e o leitor. Nesse contexto, percebemos que as docentes, apesar de darem respostas diferentes, dispõem de uma concepção apurada sobre texto.

Dando sequência à análise das respostas da entrevista sugerida às professoras Lexia e Litera do CMTI, propomos na 6ª questão as informações acerca das concepções de língua e linguagem que embasam as suas práticas de ensino de leitura e produção textual no planejamento das aulas do 9º ano. Como reposta:

Lexia – “língua é um organismo sistemático e em constante transformação, acompanhando seus usuários e refletindo sua identidade histórica e sociocultural. A linguagem estabelece essa interação entre os envolvidos ativamente na comunicação.”

Litera- utilizo tanto a linguagem como sistema, enfocando na estrutura e regras da língua, como também como comunicação, destacando a função social da Língua”.

As concepções de língua e linguagem são complexas e têm sido campo de estudo de várias áreas, sobretudo da linguística. Em termos gerais, a língua é vista como um conjunto de sinais convencionais, aleatórios e socialmente construídos, empregados por um grupo social para comunicação e interação. A língua é “um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (Saussure, 2006, p. 17). Por outro lado, a linguagem abrange um conceito mais abrangente, aludindo à habilidade humana de se comunicar e expressar pensamentos, emoções e saberes.

A linguagem transcende a linguagem verbal, incluindo elementos não verbais como gestos, expressões faciais e outros métodos de comunicação. [...] “a linguagem é fruto da interação verbal entre os sujeitos e pressupõe uma relação dialógica e interativa com o outro”, Bakhtin (1992). Inferimos, portanto, que as docentes Lexia e Litera possuem concepções acerca de língua e linguagem delineadas com os referenciais teóricos que versam sobre essas manifestações.

Quanto à sétima pergunta, foi questionado sobre o tempo necessário para o ensino sistemático de produção de textos nas aulas ministradas no 9º ano. Essa questão foi elaborada sob o layout de múltipla escolha, com as seguintes opções: () organizar 1 aula por semana, () organizar 2 aulas por semana, () organizar 3 aulas por semana, () se torna desnecessária essa organização, visto que a produção textual já é trabalhada, sempre que possível, durante as aulas de Língua Portuguesa. A resposta de ambas as docentes se centrou na segunda opção - organizar 2 **aulas** por semana.

Convém ressaltar que o Colégio Militar Tiradentes I é pioneiro no Estado do Maranhão nessa autonomia da grade curricular em disponibilizar 02 horas-aula para o ensino e prática de produção escrita desde o 6º ano de Ensino

fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, uma vez que cada docente de Língua Portuguesa possui 6 horas-aula de ministração em cada sala.

É válido esclarecer que essa iniciativa de pioneirismo para a disponibilidade de 02 horas-aulas para as práticas da leitura e produção escrita é um projeto da diretora geral pedagógica, **Yeda Sá Malta**, que por ser pedagoga, também profissional das letras, que já experimentou *in loco* o chão da sala de aula, conhecedora da necessidade de ampliar a carga horária para um trabalho mais sistemático e eficiente, reivindicou junto à SEDUC-MA essa mudança na grade de Língua Portuguesa.

A oitava questão buscou investigar o alinhamento da escola com os projetos direcionados para fomentar as práticas de leitura e produção textual. Tivemos as seguintes respostas das docentes entrevistadas.

Lexia: - “sim”.

Litera: - “sim, temos o Projeto de Leitura, que oportuniza a prática da leitura.”

Iniciativas educacionais voltadas para o incentivo à leitura e à produção de textos são fundamentais para a formação completa dos alunos. Esses projetos, ao oferecer um ambiente repleto de estímulos e oportunidades para a interação com variados tipos de textos, auxiliam no aprimoramento de competências linguísticas, cognitivas e socioemocionais. Por meio da leitura, os estudantes expandem seu entendimento do mundo, aprimoram o raciocínio crítico e a habilidade de interpretar. Por outro lado, a criação de textos ajuda a estruturar ideias, comunicar-se de maneira clara e coerente, além de fomentar a criatividade e a imaginação. Ao vivenciar experiências relevantes com a escrita, os alunos tornam-se leitores mais independentes e escritores mais habilidosos, preparando-se para os obstáculos da vida acadêmica e profissional.

A 9ª questão da entrevista é um prolongamento da 8ª, visto que busca informações acerca do envolvimento da escola com a execução de projetos voltados à leitura e produção de textos, logo, a pergunta foi direcionada para que as docentes listassem as áreas (profissionais) que estão diretamente envolvidas na execução desses projetos. As respostas apresentadas:

Lexia: - direção pedagógica, supervisão e docentes.

Litera: direção, supervisão, professores e alunos.

A execução bem-sucedida de projetos escolares voltados à leitura e produção de textos depende da colaboração de diversos atores da comunidade escolar. A direção pedagógica, com sua visão estratégica, define os objetivos e as diretrizes dos projetos, garantindo a sua integração ao currículo escolar. A supervisão pedagógica, por sua vez, oferece suporte aos professores, promovendo a formação continuada e a troca de experiências. Os professores, como mediadores do processo de ensino-aprendizagem, desempenham um papel fundamental na implementação das atividades e na motivação dos alunos. Os estudantes, como atores principais do aprendizado, precisam se envolver ativamente nos projetos, aprimorando suas competências linguísticas e criativas. A parceria com outros setores da escola, como a biblioteca e a comunidade escolar como um todo, aprimora os projetos e assegura sua viabilidade.

A interação entre diversos atores e áreas da escola é fundamental para estabelecer um ambiente favorável ao progresso da leitura e escrita, auxiliando na formação completa dos alunos.

Conforme elucidado por Paro, 2001, p.11:

É a escola inteira que deve ser motivadora; portanto, é a escola toda que deve se tornar educadora. A esse respeito, o enriquecimento do currículo não pode se restringir a mero acréscimo de disciplinas a serem estudadas, mas a uma verdadeira transformação da escola num lugar desejável pelo aluno, aonde ele não vá apenas para preparar-se para a vida, mas para vivê-la efetivamente (PARO, 2001, p. 11).

Depreende-se que há uma perspectiva ampla e motivadora sobre a função da escola na formação completa do aluno. Ao declarar que "toda a escola deve se tornar educadora", esse autor ressalta a relevância de todos os integrantes da comunidade escolar - docentes, estudantes, colaboradores, administração e comunidade - se engajarem ativamente no processo de ensino, estabelecendo um ambiente de aprendizado colaborativo e significativo.

O conceito de que a melhoria curricular não se restringe ao acréscimo de matérias, mas sim à transformação da escola em um ambiente atraente, é fundamental para a criação de uma educação de alto padrão. Ao dar importância à experiência do estudante na escola, propõe que o aprendizado deve ser agradável e relevante, alinhando-se aos interesses e experiências dos alunos.

Dando continuidade à análise dos dados fornecidos pelas entrevistadas, temos a 10ª questão que trata das possíveis dificuldades de aprendizagem sobre os tipos e gêneros textuais, que impactam os estudantes do 9º ano durante a elaboração de textos em suas variadas modalidades. Essa questão foi elaborada sob forma de opções de múltipla escolha, como consta as opções a seguir:

A) () Organização das Ideias: dificuldade em estruturar suas ideias de forma lógica e coerente, o que pode levar a textos confusos ou sem um fluxo claro.

B) () Conhecimento dos Gêneros Textuais: A falta de compreensão sobre as características específicas de cada gênero textual (conto, crônica, telegrama, artigo de opinião, romance,) pode dificultar a execução de textos adequados ao contexto solicitado.

C) () Vocabulário Limitado: Um vocabulário restrito que limita a expressão das ideias e a possibilidade de utilização de recursos linguísticos variados, tornando os textos menos interessantes.

D) () Erros Gramaticais: Dificuldades gramaticais, como concordância, regência, colocação pronominal, pontuação e ortografia, podem prejudicar a clareza e a legibilidade do texto.

E) () Criatividade: Alguns alunos podem se sentir inibidos na hora de produzir um texto, o que pode resultar em textos pouco originais ou repetitivos devido à falta de estímulos criativos ou de modelos textuais já escritos que possam contribuir para fluidez e aprimoramento da sua escrita.

F) () Técnicas de Revisão: A dificuldade em revisar e editar seus próprios textos, identificando erros ou pontos que podem ser melhorados, é uma barreira comum que pode impedir um aprimoramento na escrita.

G) () Estímulo e Motivação: A falta de interesse em escrever pode ser um desafio, influenciando a dedicação e o esforço que o aluno coloca na elaboração de textos.

Em relação à décima questão, temos as seguintes respostas:

Lexia: marcou as opções **A, B, F e G**.

Litera: marcou as opções **A C, D e F**.

De acordo, com as respostas da docente Lexia, seus alunos enfrentam dificuldades quanto à organização de ideias, têm desconhecimento dos gêneros textuais, têm dificuldades em revisar e ou editar seus próprios textos e não possuem estímulo e motivação para escrever um texto específico por se configurar em um desafio.

A assertiva demonstrada pela docente Lexia, quando da marcação das opções na questão de número **10**, de que alunos enfrentam dificuldades na organização de ideias, desconhecem gêneros textuais, têm dificuldades em revisar seus textos e carecem de motivação para escrever revela um cenário complexo e multifacetado no processo de ensino-aprendizagem da escrita. Essa problemática, amplamente discutida na literatura da área, pode ser atribuída a diversos fatores, tais como: a insuficiência de práticas de leitura e escrita em sala de aula, a falta de um ensino explícito de gêneros textuais, a ausência de oportunidades para a revisão e reescrita, e a desvinculação das atividades propostas com os interesses e vivências dos estudantes.

A dificuldade em organizar ideias pode estar relacionada à falta de domínio de estratégias de planejamento textual, enquanto o desconhecimento dos gêneros textuais pode limitar a capacidade dos alunos de adequar a linguagem e a estrutura textual aos diferentes contextos comunicativos. A revisão e a edição, por sua vez, exigem habilidades metalinguísticas e autocorretivas que nem sempre são desenvolvidas de forma adequada.

A falta de motivação, por fim, pode ser resultado da percepção dos alunos de que a escrita é uma atividade árdua e sem propósito. Para superar essas dificuldades, é fundamental que a escola ofereça um ensino de língua portuguesa que valorize a leitura, a escrita e a reflexão sobre a linguagem, proporcionando aos alunos oportunidades para desenvolverem suas competências comunicativas de forma significativa e prazerosa.

Quanto à decima primeira pergunta lançada às docentes, foi direcionada mencionar os materiais e ou recursos didáticos utilizados no trabalho pedagógico para fomentar a leitura e produção de textos nas aulas do 9º ano. De acordo com as respostas das professoras temos:

Lexia: sequência didática para obra literárias em PDF e ou físico; filmes temáticos; videoaulas; livro didático; aplicativos.

Litera: recursos impressos, como: livros, revistas, textos diversos e recursos digitais, como: blogs, podcasts, plataformas de leitura.

É relevante o uso de materiais e recursos pedagógicos variados e apropriados para o aprimoramento das competências de leitura e redação em ambiente escolar. Ao proporcionar um ambiente de aprendizagem rico e estimulante, esses recursos contribuem para a construção de um ensino de língua portuguesa mais dinâmico e eficaz.

Kleiman (1995), Marcuschi (2001) e Koch (2003) destacam a relevância da leitura e da escrita como práticas sociais e culturais. Segundo esses escritores, o ensino de português deve transcender a gramática padrão, com o objetivo de desenvolver nos estudantes a habilidade de entender e elaborar textos em variados gêneros e contextos. Assim, os materiais e recursos pedagógicos têm um papel fundamental, proporcionando aos estudantes variados tipos de textos, atividades e ferramentas que os ajudam a construir significados e a aprimorar suas competências linguísticas.

Dando prosseguimento à análise dos dados, coletados da entrevista com as docentes, partimos para a questão de nº **12**, que investiga se a escola possui biblioteca e se os alunos são estimulados a utilizá-la. As respostas das docentes estão registradas a seguir:

Lexia- “sim. São estimulados a frequentar e utilizar.”

Litera- “sim. Sempre tiramos um tempo para a leitura na biblioteca.”

Observamos nas respostas das professoras são comuns ao estímulo à visitação e uso do espaço da biblioteca da escola. Compreendemos ser uma atividade necessária e estimuladora para que os alunos exercitem a prática de leitura tão necessária para a produção escrita.

Segundo Kleiman (1995), a leitura é uma atividade social que se desenvolve ao longo da vida e requer uma interação contínua com variados tipos de textos. Neste cenário, a biblioteca escolar desempenha um papel relevante ao oferecer aos estudantes a chance de explorar vários gêneros textuais e criar seus próprios significados. Ademais, a biblioteca pode funcionar como um local de interação e intercâmbio de ideias, incentivando a criação de textos e o aprimoramento do raciocínio crítico.

Nunes (2020) reforça a importância do espaço de aprendizagem que é a biblioteca, destacando:

Sendo a biblioteca escolar um espaço para a construção e a ampliação da cultura e do conhecimento, cabe à escola fazer bom uso dos recursos informacionais e tecnológicos para atrair a atenção e o interesse de seus alunos pelo hábito da leitura, e, assim, usufruir de fontes de informação que complementem os conteúdos abordados em sala de aula. A biblioteca escolar visa a disseminação da informação e o uso frequente deste espaço é fundamental para o pleno desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

A biblioteca escolar tem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, atuando como um local repleto de conhecimento e um estímulo para o aprimoramento da leitura e da escrita. Ao disponibilizar uma variedade de livros, revistas, jornais e outros recursos, a biblioteca se transforma em um local ideal para a investigação, a descoberta e o desenvolvimento de leitores autônomos.

Continuando a análise das informações disponibilizadas pelas entrevistadas, temos a 13ª questão: **Qual a forma de trabalho você utiliza/planeja para estimular seus estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental nas aulas de língua portuguesa direcionadas à leitura e à produção textual?** As respostas dadas são as seguintes:

Lexia: - “a partir da leitura de textos selecionados para o estudo do gênero textual e a produção posterior”.

Litera: - “tento trazer textos diversificados com temas relevantes e atuais. Faço leitura em voz alta, perguntas que estimulem seu interesse. Projeto de leitura, estabelecendo metas de leitura.”

Inferimos, a partir das respostas dadas pelas docentes que há uma tentativa de utilizar algumas estratégias que estimulam a leitura e posteriormente a produção escrita. No entanto, observamos que há falta ainda de alguns elementos fundamentais para promover uma leitura e produção textual mais proficientes, principalmente os fatores: “leitura de textos, que são do interesse e da faixa etária dos alunos e escritos que considerem as vivências desses alunos”.

Conforme apontam Kleiman (1995) e Solé (1996), a leitura é um processo ativo de construção de significados, no qual o leitor interage com o texto a partir de seus conhecimentos prévios e de suas experiências de vida. Quando os

textos escolhidos são relevantes para os alunos, essa interação se torna mais rica e significativa, favorecendo a compreensão e a aprendizagem.

Além disso, a leitura de textos que abordam temas do cotidiano e que refletem as experiências dos alunos contribui para o desenvolvimento da identidade leitora e para a formação de cidadãos críticos. Ao se identificar com os personagens e as situações apresentadas nos textos, os alunos se sentem mais próximos da literatura e desenvolvem o gosto pela leitura.

Nessa mesma corrente, assevera Marcuschi (2010, p.79):

Assim, outro cuidado que precisa ser levado em consideração na atividade de produção textual é quanto ao assunto que se deseja ver elaborado, que deve estar em sintonia com a prática social focalizada, com o gênero textual estudado e com a faixa etária do aluno.

A seleção de textos apropriados para a idade e os interesses dos estudantes representam uma relevância ímpar para o êxito do processo de ensino da leitura. Ao oferecer um contato com textos relevantes para suas vidas, a escola auxilia na formação de leitores independentes e críticos, aptos a criar seus próprios significados e a se envolver de maneira ativa na sociedade.

Em relação à 14ª pergunta, foi questionado às docentes o que entendiam sobre coesão e coerência textual. Elas responderam da seguinte forma:

Lexia: - “coesão textual é um mecanismo linguístico que, quando bem estruturado, reforça a construção dos sentidos dos próprios textos.”

Litera: - “são dois elementos que compõem o texto, a coerência é responsável pelo sentido e coesão pela conexão do texto”.

A coerência e a coesão são componentes linguísticos essenciais para a elaboração de textos claros, sucintos e eficientes. Apesar de serem conceitos diferentes, eles se conectam de maneira intrincada, assegurando a unidade e a progressão temática de um texto. Conforme definido por Koch (2003), a coesão diz respeito aos mecanismos linguísticos que estabelecem as conexões entre os elementos de um texto, tais como a conjunção, a substituição e a elipse. De acordo com a mesma autora, a coerência se refere à formação do sentido do texto, isto é, à estrutura lógica das ideias e à sua importância no contexto comunicativo.

A relação entre coesão e coerência é indissociável, pois a coesão contribui para a construção da coerência textual. Ao empregar adequadamente recursos

de coesão, o escritor cria conexões semânticas e sintáticas entre os segmentos do texto, tornando mais fácil para o leitor entender. A utilização de conectivos cria variadas relações, auxiliando na progressão temática do texto. Por outro lado, a coerência direciona a seleção dos elementos de coesão, assegurando que as conexões entre os segmentos do texto sejam lógicas e relevantes.

Koch (2009, p. 35) contribui, afirmando que:

Costumou-se designar por coesão a forma como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam, por meio de recursos também linguísticos, de modo a formar um “tecido” (tessitura), uma unidade de nível superior à da frase, que dela se difere qualitativamente.

A definição apresentada fornece uma visão clara e abrangente do conceito de coesão textual. Ao destacar a importância da interligação entre os elementos linguísticos e da construção de uma unidade textual, a definição contribui para uma melhor compreensão desse fenômeno e para o desenvolvimento de habilidades de produção textual. Logo, depreendemos que as concepções sobre a coesão e coerência textual, definidas pelas docentes na questão de número 14, estão alinhadas aos referenciais teóricos que versam sobre o assunto.

No que tange à questão 15 da entrevista, foi feita a seguinte pergunta: **Você percebe durante as aulas que os estudantes têm dificuldade de compreender os conceitos de coesão e coerência e se essa situação impacta no momento da construção do texto?** As respostas apresentadas foram as seguintes:

Lexia: - “não apresentam diretamente voltada aos conceitos, mas à percepção de uma estrutura lógica pela falta de dedicação à organização das ideias antes da escrita.”

Litera: - a dificuldade não está em entender os conceitos de coesão e coerência, mas na hora de escrever o texto os alunos apresentam dificuldades.

As docentes apresentaram respostas um tanto parecidas quando afirmam que seus estudantes não apresentam dificuldades quanto a compreender os conceitos de coesão e coerência, assim como concluem que as dificuldades se apresentam no momento de elaborar o texto escrito.

Diversos estudos na área da composição textual corroboram as informações dadas pelas docentes entrevistadas. Autores como Marcuschi (2001) e Koch (2003) destacam a importância da organização textual para a compreensão e a produção de textos. A organização das ideias envolve a seleção, a hierarquização e a ordenação das informações, de modo a construir um texto com sentido e progressão temática.

Ao afirmar que os alunos não apresentam dificuldades diretamente voltadas aos conceitos, mas sim à organização das ideias, as professoras sugerem que o problema não está na falta de conhecimento sobre a coesão ou coerência textual, mas na incapacidade de estruturar esse conhecimento de forma clara e eficiente. Essa dificuldade pode estar relacionada a diversos fatores dentre eles destacamos a falta de oportunidades para praticar a escrita de forma regular, o que pode dificultar o desenvolvimento de habilidades de planejamento e organização textual, o desconhecimento de estratégias de planejamento textual, como a elaboração de um esboço ou a criação de um mapa mental, a falta de habilidade para estabelecer relações lógicas entre as ideias e isso pode comprometer a coesão e a coerência do texto.

É o que reforça Marcuschi (2010, p.79):

Ao planejar seu texto, o autor organiza o que deve ser priorizado e o que deve ser deixado de lado, mobilizando para tanto seus conhecimentos sobre o gênero textual, sobre o tema e sobre as demais condições de produção. Esse planejamento pode mudar no decorrer da escritura, o que envolve ações de revisão e reescrita, tendo em vista os propósitos comunicativos pretendidos.

O planejamento textual é um processo complexo e fundamental para a produção de textos eficazes. Ao organizar as ideias e priorizar as informações, os estudantes demonstram sua capacidade de construir textos claros, coesos e coerentes, capazes de alcançar os objetivos comunicativos pretendidos.

Partimos para a 16ª questão: **Na sua observação de sala de aula, você consegue perceber que seus alunos conseguem fazer a distinção e identificar as tipologias e gêneros textuais, quando inquiridos durante uma atividade de produção textual? Comente.** As respostas para essa pergunta veremos a seguir:

Lexia: - “uma boa parte sim. Talvez a segura identificação não ocorra para todos em virtude de não terem sido estudados a contento em anos anteriores.

Litera: - “alguns apresentam dificuldades em identificar os gêneros e os tipos do texto, pois não apresentam uma base de leitura e análise textual.”

As respostas das professoras, Lexia e Litera, estão alinhadas quanto a percepção de dificuldades dos alunos em identificar quanto aos tipos e gêneros textuais. A primeira acredita que essas dificuldades ocorrem devido a efetividade do estudo dessas modalidades textuais nos anos anteriores, o que compromete a excelência da identificação e distinção no ano atual. A segunda relata que a dificuldade apresentada por alguns dos seus estudantes em relação à distinção e identificação se deve ao fato de não possuírem uma base em relação à leitura e a escrita.

A dificuldade de muitos alunos em identificar e distinguir tipos e gêneros textuais é um desafio comum no ensino da língua portuguesa. A afirmação de que essa dificuldade pode estar relacionada à falta de estudo aprofundado em anos anteriores é bastante pertinente. Ao longo da escolaridade, os alunos são expostos a uma diversidade de textos, mas nem sempre são orientados a analisar suas características específicas. Essa lacuna no aprendizado pode gerar confusão e dificultar a compreensão das nuances entre os diferentes tipos e gêneros textuais.

Convém que os professores trabalhem de forma sistemática e intencional a identificação e a compreensão dos gêneros textuais, proporcionando aos alunos atividades que os levem a analisar as características de cada um, como a estrutura, a linguagem, a função social e o contexto de produção. Ao desenvolver essa habilidade, os alunos estarão mais preparados para interpretar e produzir textos de forma eficaz, contribuindo para o desenvolvimento de sua competência leitora e escritora.

A pergunta de **nº17** deu-se, a partir do seguinte enunciado: **Você considera que a produção de um texto recebe a influência da interação do contexto (social, cultural, histórico, geográfico) em que os estudantes estão inseridos? Comente.** Eis as seguintes respostas:

Lexia: - “sim. A produção textual está ancorada também no conhecimento de mundo; não somente linguístico.”

Litera:- “sim. O contexto desempenha um papel fundamental para a produção do texto, como a percepção de mundo que eles têm, valores e hábitos, formação política, uso de mídias serão influenciadores de sua escrita.”

A fala das professoras de que a produção textual é influenciada pela interação do contexto em que os estudantes estão inseridos encontra amparo em diversas teorias da linguagem. Bakhtin (1992), por exemplo, defende que a linguagem é um fenômeno social e histórico, moldado pelas relações sociais e pelas condições de produção. Desse modo, os textos produzidos pelos estudantes refletem não apenas suas capacidades linguísticas, mas também as experiências vividas em seu meio social e cultural. Ao elaborar um texto, o estudante mobiliza seus conhecimentos prévios, seus valores, suas crenças e suas representações de mundo, que são, em grande medida, construídos a partir da interação com o contexto em que vive.

A influência do contexto na produção textual também é abordada por autores como Marcuschi (2001), que enfatiza a importância da análise dos gêneros textuais para a compreensão da produção textual. Segundo o autor, os gêneros são construções sociais e históricas que moldam a forma como os textos são produzidos e interpretados. Ao produzir um texto, o estudante utiliza os recursos linguísticos e as convenções de um determinado gênero, que são socialmente construídos e culturalmente mediados.

Por fim, chegamos à **18ª** e última questão da entrevista direcionada às docentes das turmas do 9º ano do Ensino fundamental do CMTI. Temos a pergunta a seguir: **Em sua experiência de sala de aula, você percebe que seus estudantes conseguem elaborar um tipo ou gênero textual, a partir de orientações básicas, utilizando os elementos fundamentais constituintes de cada modalidade sugerida? Comente.** As docentes fizeram as seguintes afirmativas:

Lexia: - “sim. Já executamos sequências didáticas, a partir das quais os estudantes produziram textos.”

Litera:- “alguns alunos apresentaram uma boa consciência textual, possibilitando a elaboração de um texto, porém alguns não conseguiram, pois não possuem prática em leitura.”

Para Lexia, as estratégias utilizadas, como por exemplo, sequências didáticas, promoveram a produção de textos sugeridos, resultado proficiente. Já

para Litera, somente alguns dos seus estudantes conseguem construir textos, a partir das orientações básicas, enquanto os demais são ineficientes, considerando a falta da prática de leitura, requisito básico para produção de um tipo ou gênero textual.

Conforme afirma Bakhtin (1992), os gêneros textuais são construções sócio-históricas que moldam nossa forma de pensar e de interagir com o mundo. Ao dominar os elementos constituintes de cada gênero, os estudantes desenvolvem a capacidade de produzir textos eficazes e adequados aos diferentes contextos de comunicação. No entanto, é importante ressaltar que a produção textual não se resume à aplicação de regras e modelos pré-definidos. A criatividade, a originalidade e a capacidade de adaptação às diferentes situações comunicativas também são habilidades essenciais para o bom desempenho dos alunos.

6.2 Aplicação da Entrevista aos estudantes do componente Língua Portuguesa

Assim como tivemos a necessidade de investigar o fazer pedagógico das professoras de Língua Portuguesa nas salas do 9º ano do EF, sobretudo como desenvolvem seu trabalho nas aulas de produção textual, sentimos a mesma necessidade de averiguar as percepções dos estudantes quanto ao ensino-aprendizagem dos tipos e gêneros textuais. Para tanto, disponibilizamos às professoras do 9º ano, aqui representadas pelos pseudônimos, Lexia e Litera, um link, via Google Forms, para que pudessem coletar de seus alunos informações sobre essas percepções.

Na entrevista (Apêndice C), continha 08 (oito) questões de múltipla escolha sobre as modalidades textuais, que investigavam: as dificuldades em identificar as suas características, seus usos no dia a dia, a frequência de leitura, o nível de segurança na identificação, a dificuldade em produzi-las, se as aulas desenvolvidas nas salas de aula ajudam na aprendizagem e se gostariam de ter aulas práticas sobre o assunto.

As questões foram respondidas e enviadas pelas docentes para darmos prosseguimento à tabulação dos dados, à criação de gráficos, a partir dos

percentuais apresentados e analisá-los no intuito para elaborar pareceres sobre as respostas dadas.

Gráfico 01 - Questão sobre as dificuldades em estudar os tipos e gêneros textuais



Fonte: Dados coletados na Pesquisa (2024)

“Identificar os elementos constituintes de cada gênero textual” (**30,7%, equivalente a 23 estudantes**) e “aplicar as orientações básicas para a produção de diferentes gêneros textuais (28%, correspondente a 21 estudantes)” foram as respostas com os percentuais mais elevados para a primeira pergunta da entrevista, o que revela a insegurança de muitos alunos face a esses tipos e gêneros textuais.

Essa dificuldade pode indicar uma lacuna na compreensão dos alunos sobre a funcionalidade da linguagem em diferentes contextos comunicativos. A falta de domínio dos gêneros textuais pode comprometer a capacidade dos estudantes de produzir textos coesos, coerentes e adequados às diversas situações de comunicação, impactando diretamente seu desempenho em atividades que exigem a produção textual.

É salutar que o ensino de gêneros textuais seja contextualizado, relacionando os conhecimentos adquiridos em sala de aula com as experiências dos alunos em diferentes situações comunicativas.

Gráfico 2 - Questão sobre o uso no dia a dia dos tipos e gêneros textuais



Fonte: Dados de Pesquisa (2024)

Analisando o **gráfico 02**, os resultados da pesquisa evidenciam um cenário promissor quanto à compreensão dos estudantes sobre a aplicabilidade dos conhecimentos de tipos e gêneros textuais. A maioria dos participantes (46,7%) demonstra uma percepção clara de que esses conhecimentos são ferramentas essenciais para a produção de diversos tipos de textos, como redações, relatórios e mensagens. Essa constatação corrobora estudos que apontam para a importância da metalinguagem no processo de escrita, permitindo que os alunos reflitam sobre as características específicas de cada gênero textual e as adaptem às suas necessidades comunicativas.

É interessante notar que um número considerável de estudantes (24%) associa esses conhecimentos à compreensão da linguagem audiovisual, demonstrando uma visão mais abrangente da linguagem e da comunicação. Essa percepção pode ser explicada pela crescente importância das mídias digitais na vida dos jovens e pela necessidade de desenvolver habilidades de leitura e interpretação de diferentes linguagens. No entanto, os gêneros textuais atualmente empregados nesses suportes tecnológicos não possuem o mérito do ineditismo, pois são transformações de gêneros já estabelecidos, podendo ser denominados como gêneros emergentes (MARCUCCHI, 2002).

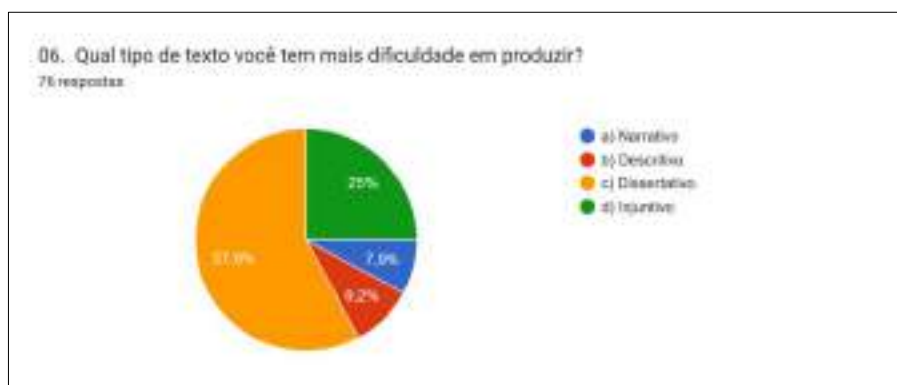
Gráfico 03 - Questão sobre os tipos eficazes de atividades para aprender as modalidades textuais



Fonte: Dados coletados na Pesquisa (2024)

Observamos, no gráfico **n° 3**, referente à **3ª** questão da entrevista direcionada aos estudantes do CMTI, que **53,9%** (40 alunos) afirmaram que a leitura e análise de diversos textos de diferentes gêneros, identificando suas características e funções é uma atividade eficaz para aprender as modalidades textuais, corrobora com diversos estudos na área da Linguística Aplicada. Segundo Costa (2018), a imersão em diferentes gêneros textuais permite aos aprendizes desenvolverem uma compreensão mais profunda das convenções linguísticas e discursivas de cada tipo de texto, o que, por sua vez, contribui para o desenvolvimento da competência leitora e escritora.

Em outras palavras, os alunos parecem reconhecer intuitivamente que a prática de ler e analisar textos variados é fundamental para aprender a língua em uso social. Essa percepção está alinhada com a premissa de que a linguagem é um instrumento social e que se aprende a usá-la de forma eficaz interagindo com os diversos textos que circulam em nossa cultura.

Gráfico 04 - Questão sobre o tipo de texto com mais dificuldade em produzir

Fonte: Dados coletados na Pesquisa (2024)

Observamos que **57,9%** (43 estudantes) possuem mais dificuldades em elaborar /produzir um texto dissertativo.

A produção de textos dissertativos é uma tarefa desafiadora para muitos alunos, e essa dificuldade pode ser atribuída a diversos fatores. De acordo com Souza (2018, p. 45), “as dificuldades na escrita dissertativa podem estar ligadas à falta de prática, à ausência de um planejamento estruturado e ao desconhecimento das normas da escrita formal”. Além disso, o autor enfatiza que o domínio inadequado da língua e a dificuldade em organizar ideias de forma coesa e coerente também contribuem para a ineficácia na construção desse tipo de texto. Assim, é essencial que os professores desenvolvam estratégias que estimulem a prática da escrita e promovam o entendimento das estruturas textuais, possibilitando que os alunos se sintam mais confiantes ao escrever.

Elaborar textos dissertativos é um desafio para muitos estudantes, e essa dificuldade pode ser atribuída a vários fatores. Segundo Souza (2018, p. 45), as dificuldades na escrita dissertativa podem estar ligadas à falta de prática, à ausência de um planejamento estruturado e ao desconhecimento das normas da escrita formal”. Ademais, o escritor destaca que a falta de domínio linguístico e a dificuldade em estruturar pensamentos de maneira coesa e coerente também contribuem para a ineficiência na elaboração desse tipo de texto. Portanto, é fundamental que os docentes elaborem estratégias que incentivem a prática da escrita e favoreçam a compreensão das estruturas textuais, permitindo que os estudantes se sintam mais seguros ao redigir.

Gráfico 05 - Questão sobre as atividades propostas em sala de aula para ajudar a entender os tipos e gêneros textuais.



Fonte: Dados coletados na Pesquisa (2024)

Conforme os dados apresentados no gráfico de nº 05, percebemos que todos os 75 estudantes que responderam a entrevista concordam que as atividades propostas pelo professor ajudam a entender melhor os tipos e gêneros textuais, distribuídos em 42,1% achando que “na maioria das vezes” ajudam, 34,2% disseram que sempre ajudam e 34,2% ratificando que às vezes ajudam.

Esses dados estão em consonância com as pesquisas de Bakhtin (1992), que destacam a importância da interação social na formação do significado, e de Koch (2003), que destaca a importância de lidar com diversos gêneros textuais em ambiente escolar. De acordo com Koch (2003, p. 15), "a interação com variados gêneros textuais proporciona ao estudante a experiência da língua em uso social, aprimorando sua habilidade de interpretar e elaborar textos". Os achados nessa questão de nº 07 indicam que as estratégias sugeridas pelas docentes estão alinhadas a essa visão, oferecendo aos alunos uma interação mais íntima com a variedade textual e auxiliando no aprimoramento de suas habilidades linguísticas.

6.3 Análise dos textos da atividade aplicada com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental

Nesta seção da dissertação, daremos atenção especial aos dados coletados, a partir de uma atividade investigativa sobre a identificação,

classificação e elaboração de textos no que tange as tipologias e gêneros textuais.

Optamos por fazer uma amostragem, considerando apenas duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, em um quantitativo de 80 estudantes que participariam da investigação.

Em um primeiro momento, orientamos as docentes, quanto às diretrizes das atividades e como elas deveriam proceder na escolha dos alunos e das turmas, nas quais seriam aplicadas essas atividades. Disponibilizamos 80 atividades sobre os tipos e gêneros textuais, sendo que 40 delas continham pequenos textos em quadrados para que os alunos escolhidos pudessem ler, analisar e classificar, escrevendo, na primeira questão, os tipos textuais, correspondentes àqueles textos sugeridos, e na segunda questão, fariam os mesmos procedimentos, porém, relativos aos gêneros textuais. Também foram disponibilizadas 20 atividades para que outros alunos redigissem uma dissertação-argumentativa dentro dos padrões da norma culta da Língua Portuguesa, a partir de dois textos motivadores, com o tema: **“Água: um direito essencial de todos, privilégio de poucos”**. As professoras também distribuíram 10 atividades com uma proposta de produção textual do gênero resenha crítica, assim como foi pedido aos alunos restantes que elaborassem uma produção escrita do gênero crônica, a partir do tema: **“Impactos das redes sociais na vida de um adolescente.”** Convém ressaltar que a escolha dos alunos para essa atividade investigativa foi feita pela professora de forma aleatória para que a coleta dos dados fosse fidedigna à hipótese levantada na fase inicial deste trabalho acadêmico.

No segundo momento, após a entrega das atividades investigativas, houve uma conversa com as docentes aplicadoras sobre o comportamento dos estudantes face a todo o processo, desde as orientações e escolha de cada um deles para determinada atividade até a elaboração e entrega de cada uma delas. Esperávamos naquele momento colher informações, por meio de uma conversa informal com as professoras, de como os alunos se sentiram diante daquela situação, se estavam confortáveis ou apreensivos quando colocados em uma situação de desafio. A resposta de ambas estava alinhada à mesma afirmação de que eles nunca “estão preparados e confortáveis para quaisquer que sejam os desafios da produção escrita.”

Quadro. 03 - Tabulação dos dados coletados dos alunos quanto à classificação dos tipos e gêneros textuais

SOBRE OS TIPOS TEXTUAIS					
	Nº DE PARTICIPANTES	Nº DE ERROS	%	Nº DE ACERTOS	%
TEXTO 1 (INJUNTIVO)	32	07	21,88%	25	78,12%
TEXTO 2 (DESCRITIVO)	32	06	18,75%	26	81,25%
TEXTO 3 (DISSERTATIVO- ARGUMENTATIVO)	32	03	9,38%	29	90,62%
TEXTO 4 (NARRATIVO)	32	04	12,5%	28	87,5%
SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS					
	Nº DE PARTICIPANTES	Nº DE ERROS	%	Nº DE ACERTOS	%
TEXTO 1 (ARTIGO DE OPINIÃO)	32	12	37,5%	20	62,5%
TEXTO 2 (RESENHA)	32	02	6,25%	30	93,75%
TEXTO 3 (JORNALÍSTICO)	32	00	0,0%	32	100%
TEXTO 4 (CONTO)	32	08	25%	24	75%
TEXTO 5 (CRÔNICA)	32	12	37,5%	20	62,5%
TEXTO 6 (FÁBULA)	32	03	9,38%	29	90,62%

Fonte: Dados coletados na Pesquisa (2024)

Partindo da observação dos dados coletados da atividade de verificação quanto à classificação dos tipos e gêneros textuais, percebemos que os resultados não são tão desfavoráveis a ação exigida nos enunciados da referida atividades. Os percentuais mostram-se dentro da normalidade, apesar de um ou outro está fora da normalidade, visto que o ensino-aprendizagem dos tipos e gêneros textuais devem ser do conhecimento de todos.

Em um universo de 32 alunos que participaram da atividade de identificação e classificação dos tipos (Anexo 02), constatamos que os estudantes ainda confundem o texto injuntivo com o descritivo, uma vez que o percentual de erro está na casa dos **21,88% e 18,75%** respectivamente.

A dificuldade dos alunos em distinguir esses gêneros pode estar relacionada à falta de familiaridade com as funções e a estrutura de cada um, além de uma leitura superficial que não contempla as intenções comunicativas dos textos. O ensino explícito sobre as diferenças entre os gêneros, aliado a práticas de leitura e produção textual, pode ajudar a minimizar essa confusão, promovendo uma compreensão mais clara e completa dos diferentes tipos de textos.

Quanto à identificação e classificação dos gêneros textuais propostos na atividade para esse universo de **32** estudantes, constatamos que **25%**, o que representa **08** alunos, erram quanto ao reconhecimento e classificação do texto **de nº 04**, o qual estava dentro das características de um conto e, **37,5%**, equivalente a 12 alunos, não conseguiram êxito quanto ao texto **nº 05**, que representava uma crônica.

O equívoco entre os gêneros literários crônica e conto pelos alunos pode ser justificado por elementos ligados à sua estrutura e atributos essenciais, como abordado na teoria dos gêneros. Conforme destacado por Massaud Moisés (2004, p. 15), a crônica é um tipo de texto que normalmente trata de situações do dia a dia, com uma abordagem mais pessoal e uma narrativa frequentemente relacionada ao dia a dia do escritor, possibilitando reflexões e observações sobre o mundo que nos cerca. Segundo Marisa Lajolo (1982, p. 23), o conto possui uma estrutura mais enxuta e geralmente foca em um único conflito ou acontecimento, empregando uma narrativa que conduz à criação de um clímax e uma conclusão mais definida. A confluência desses gêneros - ambos capazes de explorar a experiência humana e com estilos simples e diretos - pode conduzir os estudantes a uma interpretação errônea. Ademais, a leitura rápida e a ausência de contato com uma variedade de textos podem complicar a compreensão das particularidades de cada gênero. Para vencer essa barreira, é imprescindível um ensino que realce as particularidades e incentive a análise crítica de diversos textos, auxiliando na compreensão mais profunda e no reconhecimento das sutilezas de cada gênero literário.

Por outro lado, observando os dados quanto aos acertos da identificação e classificação dos tipos e gêneros textuais, temos resultados satisfatórios nessa amostragem de 32 alunos que participaram da atividade. Quanto aos tipos dissertativo-argumentativo e narrativo, o percentual de acertos apresentou-se

acima da casa dos **80%**, sendo que **90,62%**, equivalente a **29 alunos** conseguiram identificar e classificar o texto **nº 03 em** dissertativo-argumentativo e **87,5%**, que correspondem a 28 estudantes, acertaram em classificar como narrativo, o que representa um avanço na aprendizagem desses tipos de texto.

Outro dado favorável constata na tabulação da atividade proposta diz respeito ao alcance de **100%** no reconhecimento e classificação do gênero do texto de nº 03 (texto **jornalístico**), **93,75%** (30 alunos) do gênero no texto de nº **02** (resenha) e **90,62%** (29 alunos) do gênero do texto de **nº 06 (fábula)**.

O domínio dos gêneros textuais, como o jornalístico, a resenha e a fábula, é fundamental para o desenvolvimento da competência leitora e escritora. Ao aprender a identificar as características específicas de cada gênero, os estudantes desenvolvem a capacidade de compreender diferentes tipos de textos, de decodificar suas intenções comunicativas e de produzir textos coesos e coerentes.

Conforme afirma Bakhtin (1992), a linguagem não é um sistema abstrato de formas linguísticas, mas um fenômeno social concreto, inserido em contextos históricos e culturais específicos. O domínio dos gêneros textuais permite aos indivíduos participarem ativamente das diversas práticas sociais de linguagem, seja na esfera pública, privada ou profissional.

Ao estudar gêneros como o jornalístico, os alunos aprendem a analisar criticamente as informações, a identificar as diferentes opiniões sobre um mesmo tema e a construir argumentos próprios. A resenha, por sua vez, desenvolve a capacidade de avaliar e interpretar textos, além de estimular a produção de textos opinativos. Já a fábula, com suas histórias curtas e moralizantes, contribui para o desenvolvimento da imaginação e da capacidade de reflexão sobre temas universais.

Em suma, o ensino dos gêneros textuais é essencial para que os estudantes se tornem leitores e escritores competentes, capazes de se comunicar de forma eficaz em diferentes situações.

O ensino dos gêneros textuais se revela como um pilar fundamental para a formação de indivíduos letrados e críticos. Ao familiarizar-se com as convenções e características de cada gênero, os estudantes desenvolvem a capacidade de compreender a diversidade de textos que circulam na sociedade, além de aprimorar suas habilidades de leitura, escrita e interação social. “A

palavra, tal como a concebemos, não existe fora de todas as formas de interação social e de todos os gêneros do discurso" (BAKHTIN, 1992, p. 106). Ao dominar os diferentes gêneros, os alunos se tornam mais aptos a participar ativamente das práticas sociais de linguagem, contribuindo para uma sociedade mais justa e democrática.

Dando sequência à análise das informações dadas pelos alunos durante a atividade proposta para a investigação do nível de aprendizagem sobre os tipos e gêneros textuais, partimos para avaliar as produções escritas elaboradas pelos estudantes. Vale ressaltar que as professoras aplicadoras dessas atividades selecionaram os alunos para determinada tarefa sugerida. Foram distribuídas 20 atividades de elaboração de um texto dissertativo-argumentativo, a partir de dois textos motivadores com o tema “**Água: um direito de todos, privilégio de poucos.**” O texto motivador nº 01 continha uma charge com a informação de que brasileiros gastam mais água do que o resto do mundo e logo abaixo há presença de um personagem em um ambiente totalmente árido falando da vontade de ser um desses brasileiros que gastam mais água. A outra imagem ao lado continha uma pessoa desperdiçando água debaixo de um chuveiro tomando banho e cantando. A última imagem na sequência tinha um infográfico contendo percentuais da quantidade de água doce e salgada nas várias partes, como: oceanos, águas subterrâneas, água congelada, lagos, rios e riachos. Havia também um texto paralelo por título: “**A água no mundo e sua escassez no Brasil**”, que continha muitos percentuais sobre a água doce no mundo e no Brasil. Foi sugerido aos estudantes que, após a leitura e apropriação de informações, redigissem um texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa, apresentando proposta de intervenção, que respeitasse os direitos humanos.

Foi entregue para 10 alunos uma proposta para a elaboração de um artigo de opinião com o tema “**Impactos das redes sociais na vida de um adolescente**”, orientando-os para que escrevessem na norma culta da língua portuguesa, contendo uma introdução, desenvolvimento e conclusão.

Uma proposta para escreverem uma resenha crítica sobre um filme, um documento, um vídeo, uma música da preferência deles foi também recomendada para outros 10 alunos. Foi orientado para que fizessem uso da

norma culta da Língua Portuguesa, especificando sobre qual assunto iria escrever.

Analisando, dentro de uma visão geral, as dissertações-argumentativas produzidas pelos alunos, percebemos que somente alguns alunos conseguiram escrever o texto dentro da tipologia sugerida, dentro da estrutura dissertativa-argumentativa (introdução, desenvolvimento e conclusão), utilizando repertório diversificado, estratégias argumentativas, como por exemplo, argumentos de autoridade, citação, causa e efeito, para sustentação de tese, fizeram uso também os elementos de coesão textual no início dos parágrafos e no interior do texto para tornar o texto coerente, assim como fizeram a proposta de intervenção para solução do problema levantado, a partir do tema sugerido, apesar de apresentar erros ortográficos, de regência verbal e nominal, colocação pronominal e repetições vocabulares que demonstram um léxico menos apurado.

Por outro lado, percebemos que, durante a leitura e análise dos textos produzidos, a maioria dos alunos apresentaram vários problemas no decorrer do texto produzido. No que diz respeito a introdução, percebemos uma tese pouco clara ou genérica, ausência de contextualização do tema, utilização de clichês ou frases prontas, falta de delimitação do tema, entre outros. Quanto ao desenvolvimento, percebemos a presença de parágrafos curtos ou longos demais, a falta de coesão entre os parágrafos, argumentos fracos ou repetitivos, o uso excessivo de exemplos ou generalizações, fuga do tema central. Sobre a conclusão, houve repetição da tese sem novas perspectivas, falta de um fechamento consistente, apresentação de novas informações.

Outros aspectos da linguagem também foram negligenciados, do que se espera da competência I - **"Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa."**- tais como: erros de ortografia de palavras simples e complexas, o uso incorreto de acentuação gráfica, erros de concordância nominal e verbal, uso incorreto de pronomes e verbos, falta de coesão entre as orações, linguagem informal ou coloquial, uso excessivo de adjetivos ou advérbios, frases longas e complexas, repetição de palavras ou expressões. Vale ressaltar que alguns estudantes não conseguiram sair da primeira parte da redação (a introdução), não conseguiram dar sequência ao texto.

A produção de um texto dissertativo-argumentativo de qualidade exige do autor um conjunto de habilidades que vão além do domínio da língua portuguesa. Diversos fatores podem influenciar a ocorrência de erros nesse tipo de produção textual. De acordo com Koch (2010), a construção do sentido em um texto se dá por meio de um processo interativo entre autor e leitor, no qual ambos precisam ativar conhecimentos prévios e construir sentidos a partir das informações apresentadas. Desse modo, a falta de clareza na exposição das ideias, a imprecisão conceitual e a insuficiência de argumentos podem comprometer a eficácia da argumentação. Além disso, a pressão do tempo, a falta de familiaridade com o tema ou a ausência de uma estrutura textual adequada podem levar o autor a cometer erros que comprometem a coesão e a coerência do texto.

Para minimizar os erros em dissertações argumentativas, é pertinente que o estudante desenvolva algumas habilidades. A primeira delas é a capacidade de leitura e interpretação de textos, que permite ao autor ampliar seu repertório de conhecimentos e construir argumentos mais sólidos. Além disso, é importante que o autor organize suas ideias de forma clara e coesa, utilizando recursos coesivos que estabeleçam relações entre as diferentes partes do texto. Por fim, a revisão cuidadosa do texto é relevante para identificar e corrigir erros de ortografia, gramática e coesão.

O domínio de recursos linguísticos pelos estudantes é de importância significativa para a construção de textos coesos, claros e eficientes. Nesse sentido, Koch e Elias (2018, p. 37) defendem que

Escrever é uma atividade que exige do escritor conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua, adquirido ao longo da vida nas inúmeras práticas comunicativas de que participamos como sujeitos eminentemente sociais que somos e, de forma sistematizada na escola.

Um bom conhecimento da gramática permite que os alunos expressem suas ideias de forma precisa, evitando mal-entendidos e facilitando a comunicação com o público leitor. Além disso, o domínio da língua contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de argumentar de forma consistente. Ao dominar a língua, os alunos demonstram que são capazes de aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula em situações reais de

comunicação. Além disso, o domínio da gramática contribui para o desenvolvimento de um senso crítico em relação à língua e para a valorização da diversidade linguística.

Figura 04: Produção textual dissertação argumentativa 01

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME: _____ TURMA: 904

RESERVADO AO CORRETOR	NÍVEL POR COMPETÊNCIA					NOTA
	COMP. I	COMP. II	COMP. III	COMP. IV	COMP. V	

Na minicrônica "Uma Princesa" de Luiz Gonzaga, mostra a importância dos indivíduos que vivem diretamente com os impactos da seca em suas vidas. Embora tenha escrito a realidade de um país brasileiro que não possui acesso à água, Gonzaga descreve pessoas ao dom-
 inio das condições. Apesar disso, é de extrema importância destacar sobre a negligên-
 cia do Estado e a negligência da falta de recursos hídricos.

Consequentemente, a negligência do Estado é responsável por um país responsável por a
 ausência da ausência da água na população brasileira. Segundo Gilberto Freyre, em sua
 obra "Casa e Rua", afirma que, já existem leis que garantem os direitos fundamentais
 tais e valores constitucionais, porém também os indivíduos em sua situação. Como por
 exemplo, em Brasil, já existe leis que garantem o bem-estar do indivíduo, porém a reali-
 dade ainda mostra uma falta na sociedade, quando percebe-se a falta de recursos
 hídricos à algumas pessoas. Dessa maneira, a negligência estatal em relação aos seus mu-
 nicipais a propagação de tal problema.

Ademais, a negligência do governo da água para a população, causa a ausência da
 propagação dela. De acordo com Luiz Gonzaga, "minicrônica", é a história que
 ocorre na realidade da sociedade, sendo inseridos a alguns aspectos básicos. Nesse caso,
 a falta de recursos hídricos, em algumas regiões do Brasil, já não são apenas na falta de
 recursos hídricos, que não se consideram um problema social, fazendo com que não seja
 tratado um problema social, fazendo com que não sejam seus direitos, mesmo sendo
 com a negligência hídrica do Estado, sendo uma ausência de governo.

Portanto, percebe-se que a negligência estatal e a negligência da falta d'água, causam
 aumento na propagação da ausência d'água. Sendo assim, a negligência dos recursos híd-
 ricos e a negligência - não apenas por parte do Estado, mas também por parte dos mu-
 nicipais - são importantes fatores, com o objetivo de reduzir a ausência de água, por meio
 de projetos e políticas. Dessa maneira, além de mostrar "Uma Princesa" os indivíduos tra-
 zidos também mostram, não são problemas sociais.

Transcrição do texto 01

A música “Asa Branca de Luiz Gonzaga”, mostra o sofrimento dos indivíduos que vivem diariamente com os impactos da seca no sertão. Embora fictícia, retrata a realidade de muitos brasileiros que não possuem acesso à água, trazendo diversos prejuízos ao bem-estar dos cidadãos. Dessa maneira, é de extrema importância discutir sobre a negligência do estado e a normalização da falta de recursos hídricos.

Primeiramente, a negligência do estado é considerada um fator preponderante para a ocorrência da ausência de água na população brasileira. Segundo Norberto Bobbio, em sua obra “A era dos direitos” afirma que, já existem leis que garantem os direitos fundamentais e valores característicos, porém prevalece a dificuldade em a sua execução. Nessa perspectiva, no Brasil, já existe leis que garantem o bem-estar do indivíduo, porém a execução dessa norma possui uma falha na sociedade, quando se percebe a falta de recursos hídricos a algumas pessoas. Dessa maneira, a negligência estatal na execução das leis causa a propagação de tal problema.

Ademais, a normalização da ausência da água para a população, causa o aumento da propagação dela. De acordo, com Pierre Bourdieu, “violência simbólica” é a violência que ocorre nas entrelinhas da sociedade, sendo invisíveis as suas próprias vítimas. Nesse viés, a falta de recursos hídricos em algumas regiões do Brasil, já estão presente na vida de muitos brasileiros, que eles já consideram um problema normal, fazendo com que não procurem seus direitos. Desse modo, com a ocorrência frequente desses problemas, ocorre uma aceitação do mesmo

Conclui-se, portanto, que a negligência estatal e a normalização da falta d’água causam aumento na propagação da ausência da água. Sendo assim, o Ministério do direitos humanos e cidadania- órgão responsável por promover boa qualidade de vida aos indivíduos brasileiros, deve implementar a campanhas, com o objetivo de reduzir a escassez de água, por meio de panfletos e palestras. Continuando dessa maneira diferente da música. Asa Branca os indivíduos brasileiros viverão harmoniosamente. , sem tal problema citado.

Figura 05. Produção textual dissertativa-argumentativa 02

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME: [REDACTED]

TURMA: 901

RESERVADO AO CORRETOR	NÍVEL POR COMPETÊNCIA					NOTA
	COMP. I	COMP. II	COMP. III	COMP. IV	COMP. V	

Do que se refere ao direito de todos à água, a qual nem todos têm esse privilégio de viverem nesse planeta que é vital e extrema importância para a manutenção da vida na Terra, este que é garantido pela ONU, mas que é a água que respalda os direitos humanos por meio da diversos resoluções.

Fonte: Dados coletados na Pesquisa (2024)

Transcrição do texto 02

No que se refere ao direito de todos à água, a qual nem todos têm esse privilégio de acessar esse bem que é vital e extrema importância para a manutenção da vida na terra, esta que é garantida pela ONU, que é o órgão que organiza os direitos humanos por meio de diversas resoluções.

Em relação aos textos elaborados dentro da modalidade textual crônica, percebemos muitos problemas relacionados à estrutura e características peculiares a esse gênero. Foram detectados vários equívocos durante a leitura e análise do artigo de opinião dos alunos, dentre as quais podemos destacar:

- Falta de tese clara: a opinião do autor não está explicitada ou é pouco clara.
- Desenvolvimento confuso: os argumentos não são apresentados de forma organizada e coesa.
- Falta de conclusão: vários textos não apresentam um fechamento consistente, retomando a tese de forma satisfatória.
- Divagações: os estudantes se afastam do tema central, abordando informações irrelevantes.
- Erros de Linguagem: ortografia e gramática (concordância e colocação pronominal).
- Emprego de linguagem informal ou coloquial presentes.
- Falta de coesão: Os parágrafos não estão bem conectados, o que dificulta a compreensão do texto.
- Períodos longos e complexos
- Falta de argumentos: não apresenta evidências suficientes para sustentar sua opinião.
- Generalizações os estudantes fazem afirmações muito amplas sem embasamento.
- Falta de imparcialidade: demonstram um viés excessivo, não considerando outros pontos de vista.

É notório que a elaboração de um artigo de opinião exige mais do que apenas ter uma opinião a ser defendida; é preciso estruturar o pensamento, fundamentar as ideias e comunicar de forma clara e persuasiva.

Ao implementar essas estratégias, os professores podem auxiliar os alunos a desenvolverem a habilidade de escrever artigos de opinião claros, coesos e persuasivos, contribuindo para o seu desenvolvimento como escritores e cidadãos críticos. É fundamental que os professores de língua portuguesa adotem uma abordagem pedagógica que combine teoria e prática para auxiliar os alunos a superarem essas dificuldades. Algumas sugestões incluem: estratégias para a construção da tese, utilização perguntas norteadoras para ajudar os alunos a definir o foco do seu artigo, organização do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão), utilização de mapas mentais ou outros recursos visuais para auxiliar na organização das ideias, atividades de reescrita, nas quais os alunos podem reorganizar seus textos para melhorar a coesão, incentivar a pesquisa de informações relevantes para embasar os argumentos, por exemplo ensinar a diferença entre opinião e fato, atividades de análise de diferentes tipos de textos argumentativos, explicar a importância de se utilizar uma linguagem formal e adequada ao gênero crônica, propor atividades de revisão gramatical e ortográfica, ensino do uso de conectivos e outros elementos coesivos. Além disso, é importante oferecer modelos de artigos de opinião, criar um ambiente de debate para que os alunos possam compartilhar suas ideias e receber feedback dos colegas, por fim incentivar a revisão.

Figura 06. Produção textual – artigo de opinião 01

ESCOLA: Colégio Milton Tinadente - I
 NOME: [REDACTED] TURMA: 904
 PROF.: [REDACTED]

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL

01. Baseado em seus conhecimentos sobre os gêneros textuais, elabore um artigo de opinião sobre "Impactos das redes sociais na vida de um adolescente". Não se esqueça de que seu texto deverá ser escrito na norma culta da Língua Portuguesa, contendo uma introdução, desenvolvimento e conclusão.

As Mídias sociais no mundo dos adolescentes

Como os efeitos das redes sociais impactam o mundo físico e mental de um adolescente? Sabemos que as redes sociais têm um lado de impactos negativos, porém as redes sociais também possuem impactos positivos, além dos impactos à saúde mental. Também temos os impactos sociais ocasionados pelas redes sociais, contudo os impactos das mídias sociais afetam o adolescente de forma e maneira de como ele usa.

A maneira e a forma de entendimento, ou seja, a forma de captação intelectual do adolescente está em uma fase muito importante, onde a personalidade, intelectualidade e a maneira de ver a vida estão sendo formadas. Se o adolescente consome conteúdos positivos como aprendizagem sobre algum assunto estudado na escola, assuntos sobre biologia, física, conteúdos com uma boa linguagem e positiva. Entretanto, se o adolescente consome conteúdos negativos, conteúdos racistas e discriminatórios ele terá uma mentalidade diferente do adolescente que consome conteúdos positivos.

Com isso nasce os impactos das redes sociais no adolescente depende muito do tipo de conteúdo que o adolescente consome nas redes, ou seja, a quantidade de tempo que o adolescente consome faz o mundo do adolescente, o colapso desse problema é o seguinte, a responsabilidade de se orientar o adolescente a mostrar qual conteúdo ele tem o de consumir, e a responsabilidade dele está orientado o tipo de conteúdo que seu filho está consumindo.

Transcrição do texto

As mídias sociais na mente dos adolescentes

Como os efeitos das redes sociais impactam a mente a saúde, e o bem-estar de um adolescente? Sabemos que as redes sociais tem um leque de impactos negativos porém as redes sociais também carregam impactos positivos, além dos impactos à saúde mental. também temos os impactos sociais ocasionados pelas redes sociais, contudo os impactos das mídias sociais, afeta o adolescente de forma e maneira de bom ou mau uso.

A maneira e a forma de entendimento, ou seja, a forma de captação intelectual do adolescente está em uma fase muito importante, onde a personalidade, intelectualidade e maneira de ver a vida está sendo formado. Se o adolescente consome assuntos positivos como aprendizagem sobre algum assunto estudado na escola, assunto sobre realização de atividades físico, conteúdos com um tom alegre e positivo. Entretanto, se o adolescente consome assuntos negativos, contudo tristes e depressivos, ele terá uma mentalidade diferente do adolescente que consome conteúdos positivos.

Com base nisso os impactos das redes sociais no adolescente depende muito do tipo de conteúdo que o adolescente consome nas redes, ou seja, a quantidade de tempo que o adolescente consome faz a mente do Adolescente, a solução desse problema é o seguinte, o responsável deve orientar o adolescente a mostrar qual assunto é bom a ser consumido, e o responsável deve estar sabendo o tipo conteúdo que seu filho está consumindo.

Figura 07. Produção textual - artigo de opinião 02

ESCOLA: Colégio Milton
 NOME: [REDACTED] TURMA: 901
 PROF. [REDACTED]

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL

01. Baseado em seus conhecimentos sobre os gêneros textuais, elabore um artigo de opinião sobre "Impactos das redes sociais na vida de um adolescente". Não se esqueça de que seu texto deverá ser escrito na norma culta da Língua Portuguesa, contendo uma introdução, desenvolvimento e conclusão.

As redes sociais impacta a vida de milhares de adolescentes do Brasil e do mundo, portanto podendo gerar um problema diretamente na vitalidade desses adolescentes, causando um problema psicológico por conta do cyberbullying, que afeta muitas as redes sociais atualmente.

Além disso, a internet não serve apenas para as coisas ruins, ela também tem um papel muito importante para a facilitação da comunicação entre as pessoas.

Fonte: Dados coletados na Pesquisa (2024)

Transcrição do texto

As redes sociais impacta a vida de milhares de adolescentes do Brasil e do mundo. Portanto podendo gerar problemas diretamente na vitalidade desses adolescentes, causando um problema psicológico por conta de Cyberbullying que afeta muito as redes sociais atualmente.

Além disso, a internet não serve apenas para as coisas ruins, ela também tem um papel muito importante para a facilitação da comunicação entre as pessoas.

Dando sequência à análise dos dados fornecidos pelas atividades propostas aos alunos na seção de elaboração de textos, faremos algumas observações generalizantes, mas pontuais, ao que foi observado nos escritos dos estudantes ao elaborarem uma resenha crítica.

Figura 08. Produção textual- resenha crítica 01

ESCOLA: Colégio Militar Trindade
 NOME: [REDACTED] TURMA: 904
 PROF: [REDACTED]

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL

01. Baseado em seus conhecimentos sobre os gêneros textuais, elabore uma **resenha crítica** sobre um filme, um documentário, um vídeo, uma música de sua preferência. Não se esqueça de que seu texto deverá ser escrito na norma culta da Língua Portuguesa e também especificar sobre qual assunto irá escrever, dando-lhe um título.

Título e o país das maravilhas: A magia e a busca pela identidade
"Alice e o País das maravilhas" é uma das obras mais
simbólicas da literatura fantástica, ela trata de uma
mistura de fantasia com mistério e trauma, esta obra também
tem bastante análise psicológica tanto com a personagem
principal quanto com os personagens secundários.
A história começa com Alice, uma menina muito curiosa, en-
contrando uma toca de coelho e acidentalmente cai lá dentro,
sendo levada para um mágico mundo, cheio de fantasia,
uma flora exótica e criaturas maravilhosas, entre elas a Chape-
leira Maluca, Branca de Neve, Fada Vermelha e um gato magro
com a habilidade de falar e conversar com seu grande irmão
que é muito marcante para história.
Além disso "Alice e o país das maravilhas" possui uma
história que vai muito além da psicológica, as regras propo-
zidas na Brincadeira utilizam a história para analisar como funcionam
as coisas em si, até mesmo como reações emocionais e físicas.
Em resumo "Alice e o país das maravilhas" é uma obra que
encanta pela linguagem e criatividade, mas que também traz uma
profundidade com na literatura infantil - Juvenil e uma história
que permite ao leitor entrar em uma aventura sem regras definidas,
questionando sua própria visão de mundo.

Transcrição do texto: Resenha crítica 01.

Alice o País das Maravilhas : a magia e a busca pela identidade

“ Alice e o País das Maravilhas” é uma das obras mais emblemáticas da literatura fantástica ela trata uma mistura de fantasia com mistério e trama, essa obra também tem bastante análise psicológica tanto com a personagem principal quanto com os personagens secundários.

A trama começa com Alice, uma menina muito curiosa, encontrando uma toca de coelho e acidentalmente cai lá dentro sendo levada para um mágico mundo, cheio de fantasia, uma flora exótica e criaturas maravilhosas, entre elas o Chapeleiro Maluco, Rainha Branca, Rainha Vermelha e um gato mágico com habilidade de sumir e reaparecer com seu grande sorriso que é muito marcante para história.

Além disso “Alice e o País das Maravilhas” por ser uma história que mexe com o psicológico as vezes profissionais na Psicologia utiliza a história para analisar seus pacientes com testes ou até mesmo suas Reações assistindo o filme.

Figura 09 - Produção textual- Resenha crítica 02

ESCOLA: Colégio Santa Teresinha
 NOME: [REDACTED] TURMA: 904
 PROF. Ilana Gonçalves

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL

01. Baseado em seus conhecimentos sobre os gêneros textuais, elabore uma **resenha crítica** sobre um filme, um documentário, um vídeo, uma música de sua preferência. Não se esqueça de que seu texto deverá ser escrito na norma culta da Língua Portuguesa e também especificar sobre qual assunto irá escrever, dando-lhe um título.

Clube da Luta

• Vou falar sobre o filme "Clube da Luta" um filme dos Estados Unidos, lançado no ano de 1999, o filme trata de protagonista que vive uma vida normal um bom trabalho. Da mesma forma "Clube da Luta" Considerado um dos melhores filmes de anos 90. Criticos, também de problemas psicológicos do protagonista descrito a partir de uma sessão com outro personagem chamado Tyler Durden.

• Esta obra explora a criação de um clube cujo o objetivo é lutar, o Clube da Luta se torna bastante popular, nos mostrando diversos personagens ao longo do filme, esses com quem temos bastante afinidade. O "Clube da Luta" é um ótimo filme para pessoas que gostam de filmes de suspense popularmente conhecidos como "Plot Twister". Para a trama se inicia com uma reviravolta bem construída ao longo do filme, portanto esse filme se torna tão quando as pessoas das obras.

• Por esta razão eu te recomendo ao máximo a essa obra, porque sei a tua sua preferência que é assistir "Clube da Luta" principalmente as pessoas que gostam dessa reviravolta no final, que nos faz ter o momento de estar compreendendo uma trama mas que na verdade se trata de tudo o mais. Esse filme tem uma trama muito boa e uma ótima de assistir.

Fonte: Dados coletados na Pesquisa (2024)

Transcrição do texto – Resenha 02

Clube da Luta

Você já deve ter visto o filme “Clube da Luta” um clássico dos cinemas, lançado no ano de 1999, o filme trata do protagonista que vive uma vida normal em seu trabalho. Do gênero Arão “Clube da Luta” Considerado um dos melhores filmes do ano pelas críticas, tratando do problema psicológico do protagonista desenvolvido a partir de um encontro com outro personagem chamado Tyler Durden.

Esta obra explora a criação de um clube cujo o objetivo é lutar, o clube da Luta se torna bastante popular, nos mostrando diversas personagens ao longo do filme, esses com quem criamos bastante apego, o “Clube da Luta” é um ótimo filme para pessoas que gostam de quebrar de expectativas popularmente conhecidas como “Plat twistes, pois a trama se encerra com uma reviravolta bem construída ao longo do filme, portanto esse clássico se tornou tão querido ao passar dos anos.

Por esta razão eu te recomendo se submeter a essa obra. Convido você a ter essa experiência que é assistir “Clube da Luta” principalmente as pessoas que gostam dessa reviravolta na história, que nos faz ter o sentimento de estar compreendendo uma trama mas que na verdade se trata de outra coisa, Esse filme tão bem pensado merece sua chance de assistir.

Observamos durante a leitura e análise das resenhas que, apesar dos estudantes compreenderem o que é uma resenha crítica e seguirem as orientações dadas pelo enunciado da atividade proposta, eles cometem muitos equívocos frequentes, entre quais estão, a falta de domínio da norma culta da língua portuguesa. Detectamos muitos erros gramaticais de concordância verbal e nominal, colocação pronominal, regência verbal e nominal, além de vícios de linguagem e períodos longos e complexos, que comprometem a clareza e a coesão do texto. Detectamos também erros ortográficos, acentuação gráfica e uso de homófonos que geram ambiguidades. Além disso, a falta de objetividade, a utilização de linguagem informal e a ausência de argumentos consistentes para

sustentar as opiniões também são problemas comuns encontrados nas resenhas em análise.

É interessante que os alunos sejam orientados a revisarem seus textos com atenção, buscando aprimorar a linguagem e a organização das ideias.

Portanto, é relevante o ensino do gênero resenha crítica por diversos motivos. Trata-se de um gênero que, por ser do gênero secundário, permite o uso de uma linguagem mais complexa, por meio da seleção de recursos lexicais adequados, para assegurar uma interação de maior qualidade e gerar determinados efeitos de sentido.

Ademais, o ensino da resenha crítica em sala de aula pode estimular o desenvolvimento de outras competências nos estudantes, dentre as quais elencamos: a síntese, a descrição do mundo ao redor e argumentação, expondo sua opinião sobre o que observa. Isso pode resultar em um estudante que, ao concluir os estudos iniciais, é apto a observar a realidade de maneira mais aprofundada, elaborar argumentos por conta própria e expressar uma opinião sobre um objeto específico.

6.4 Descrição do produto educacional

A apropriação da leitura e da escrita pelos sujeitos é um dos vários desafios para as escolas públicas brasileiras. Isso se dá em função de que na sociedade contemporânea, a capacidade de ler e escrever tem um valor relevante, e a escola está como agente principal na educação formal dos integrantes desse corpo social. Além disso, compreender que essa aprendizagem é imprescindível para todo o percurso escolar e indispensável para as futuras aprendizagens deve ser uma diretriz estabelecida pelo fazer pedagógico.

O insucesso escolar tem relação com a improficiência das práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelos alunos nas avaliações, às quais são submetidos, seja para averiguação de aprendizagens intra ou extraescolar.

O ato da escrita perpassa por processos mentais, baseados em experiências diversas, a leitura desenvolve a capacidade intelectual e crítica do indivíduo, em consonância com as experiências vividas, o que Paulo Freire chama de leitura do mundo, visto que [...] desde que nascemos, vamos

aprendendo a ler o mundo em que vivemos. [...] e, quando aprendemos a ler livros[...]" (FREIRE, 2003, p.5-6).

Para qualquer pessoa ser inserida em uma cultura letrada, é imprescindível ser proficiente na habilidade de ler e escrever na língua materna, visto que o domínio desses dois processos permite ao sujeito o desenvolvimento de sua autonomia, assim como a superação de barreiras sociais, culturais e econômicas que tendem a se apresentar durante a sua jornada neste mundo. Parisotto; Rinaldi (2016, p.263 e 64).

Desse modo, a elaboração deste material tem por finalidade prover a carência de estudos que estabeleçam relações entre a teoria textual e à prática de ensino. Conforme Koch e Elias (2015, p. 8), existe uma "[...] lacuna do mercado editorial, no qual têm predominado as obras teóricas sobre a questão, ou então, os livros didáticos." Por conseguinte, são necessários estudos que vinculem os processos referenciais e o ensino de leitura e compreensão textual, voltados para a prática, com vistas a facilitar o trabalho dos docentes.

Considerando esse cenário, elaboramos este conteúdo direcionado a docentes de Língua Portuguesa de turmas do Ensino Fundamental, em especial 9º ano. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (EF69LP07) "produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), '[...]' são habilidades relevantes para os discentes que compõem essa etapa de ensino (BRASIL, 2018).

Dessa forma, nosso caderno pedagógico tem por objetivo o ensino de gêneros textuais no ensino fundamental, com utilização de textos diversos (escritos e imagéticos), com conceitos, análises e propostas de atividades voltadas à compreensão e aprendizagem desses gêneros, com vistas à construção de novos textos.

Na construção do produto educacional, fundamentamo-nos na perspectiva da Linguística Textual (LT), que envolve o processo da produção escrita, visto que os estudos acerca desse ramo da linguística apontam para a compreensão dos mecanismos textuais que colaboram para a análise do

discurso e, conseqüentemente, para desenvolvimento de textos mais coesos e coerentes. Portanto, “a Linguística Textual (LT) deve ser vista como o estudo das operações linguísticas, cognitivas e argumentativas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. (MARCUSCHI 2012, p. 33).

Nesse sentido, ao compreender os mecanismos que garantem a coerência, coesão e intencionalidade de um texto, o indivíduo adquire ferramentas para construir mensagens mais claras, eficazes e persuasivas. Com base em tais pressupostos, direcionamos o nosso produto educacional para docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, no sentido de corroborar com suas práticas no ensino de produção de textos.

Dessa forma, na introdução, destacamos a abordagem e relevância do tema e seu objetivo principal. A seguir, apresentamos a segunda seção com os conceitos básicos sobre língua, linguagem, texto, textualidade, compreensão textual, tipologia e gêneros textuais. A terceira seção traz conceitos, exemplos com análises de textos e sugestões de atividades sobre textos narrativos, descritivos, injuntivos e dissertativos. Na quarta seção, abordamos conceitos, exemplos e sugestões de atividades sobre os gêneros textuais.

O caderno de orientações didático-pedagógicas é constituído pelos seguintes tipos e gêneros textuais-discursivos:

Tipos textuais: com gravuras, conceitos, exemplos e análise textuais, sugestões/dicas.

- Narrativo
- Descritivo
- Dissertativo-argumentativo
- Injuntivo

Gêneros textuais: com conceitos, exemplos e análise textuais, sugestões/dicas.

- Carta pessoal
- Notícia jornalística
- Bilhete
- Conto
- Romance

- Fábula
- Crônica
- Resenha
- Artigo de opinião
- Novela
- Biografia
- Editorial

No caderno de orientações, foram propostas várias atividades, sugestões e dicas sobre as modalidades textuais contidas na parte de conceituação, exemplificação e análise.

Esse Caderno Didático de orientações será formatado com base na formação teórica da pesquisa nos dados analisados, a partir da observação do questionário e das entrevistas. Buscamos construir um material que contenha elementos conceituais, metodológicos, ilustrativos, visando favorecer a inserção do seu conteúdo pedagógico no dia a dia da sala de aula sobre tipologia e gêneros textuais.

Nesse contexto, objetivamos subsidiar o professor de informações e orientações técnicas para que o mesmo possa instigar os seus alunos a desenvolver competências e habilidades leitoras e escritoras com mais capacidades no momento da elaboração de textos de gêneros diversos.

7 CONSIDERAÇÃO FINAIS

A produção de textos, desde os primórdios da humanidade, constitui um marco fundamental na evolução da comunicação e na construção da identidade humana. Como afirma Ong (1982), “as tecnologias da escrita não apenas registraram a experiência, mas também remodelaram a consciência humana”. A transição da oralidade para a escrita representou um salto qualitativo na capacidade de registrar, transmitir e preservar informações, ideias e conhecimentos, moldando a forma como pensamos, aprendemos e nos relacionamos com o mundo. A escrita, ao materializar o pensamento, possibilitou a acumulação de saberes ao longo das gerações, impulsionando o desenvolvimento científico, filosófico e artístico da civilização.

Nessa perspectiva, nesta pesquisa buscamos investigar as possíveis dificuldades apresentadas pelos estudantes do 9º ano do EF quanto às concepções e produções escritas nas diversas modalidades textuais. Este trabalho acadêmico pretendeu responder o questionamento do problema central, o qual representa o nosso objetivo geral: Como poderemos analisar sobre o desenvolvimento da produção textual no 9º ano do Ensino Fundamental, a partir de um estudo quali-quantitativo, com vistas a construir um caderno de orientações pedagógicas e metodológicas para os docentes de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Colégio Militar Tiradentes I? Para tanto, iniciamos a pesquisa à luz dos principais referenciais teóricos que versam sobre o assunto para que depois pudessemos elaborar e propor um caderno didático de orientações para o ensino de gêneros textuais no Ensino Fundamental do CMTI.

A produção de textos, ao longo da história, tem se mostrado uma ferramenta indispensável para a construção do conhecimento e a expressão da subjetividade humana. Bakhtin (1981), ao analisar a natureza dialógica da linguagem, destaca que a produção de textos não é um ato isolado, mas sim um processo social e histórico, permeado por interações e influências culturais. Ao escrever, o indivíduo não apenas comunica suas ideias, mas também se posiciona no mundo, dialogando com outros textos e com as diversas vozes que circulam na sociedade. A escrita, portanto, é um ato de criação e de participação, que nos permite construir sentidos, questionar a realidade e transformar o mundo ao nosso redor.

Buscamos também, ao longo da pesquisa, responder aos objetivos específicos, levantados na inicial. O primeiro deles foi **“verificar que concepções teórico-metodológicas sobre produção textual os docentes de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental do Colégio Tiradentes I dispõem.**

A investigação sobre as concepções teórico-metodológicas dos docentes acerca da produção textual se revela crucial para compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Conforme afirmam Marcuschi e Xavier (2001), as concepções dos professores sobre a linguagem e o ensino da língua materna influenciam diretamente as atividades propostas e a forma como os alunos são avaliados. Ao analisar as concepções dos docentes do Colégio Tiradentes I, busca-se identificar quais teorias e metodologias norteiam suas práticas, bem como os desafios e possibilidades de aprimoramento do ensino da escrita.

A produção textual, como salientam Kleiman e Moura (2012), é uma prática social complexa que envolve a construção de sentidos, a interação com diferentes gêneros textuais e a utilização de diversas estratégias de escrita. Ao analisar as concepções dos docentes, pretende-se contribuir para o debate sobre o ensino da escrita e para a formação de professores, buscando identificar práticas que promovam o desenvolvimento da competência escritora dos alunos. Ressaltamos que o primeiro objetivo foi atingindo, uma vez que aplicamos a entrevista e, a partir dela, elaboramos a análise dos dados acolhidos, por meio de perguntas abertas e fechadas direcionadas às docentes do 9º ano do Ensino Fundamental da escola campo da pesquisa, o qual delineou um cenário de maior conhecimento dessas concepções teórico-metodológicas acerca dos tipos e gêneros textuais.

O segundo objetivo específico buscou **“averiguar que entendimentos acerca das concepções de leitura e escrita os docentes de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental do Colégio Tiradentes possuem para dar embasamento às práticas textuais”**. A investigação das concepções de leitura e escrita dos professores de Língua Portuguesa do Colégio Tiradentes se alinha com as discussões teóricas sobre o ensino da língua materna, especialmente no que diz respeito à importância de uma abordagem que valorize os aspectos sociais e discursivos da linguagem. Bakhtin

(1981), por exemplo, destaca a natureza dialógica da linguagem e a importância de considerar os contextos sociais e históricos em que os textos são produzidos e circulados. Ao analisar as concepções dos docentes, a pesquisa identificou em que medida as teorias sobre a linguagem e o letramento estão presentes nas práticas pedagógicas e quais são os desafios enfrentados pelos professores na implementação de uma abordagem mais significativa e contextualizada do ensino da leitura e da escrita. Esse objetivo foi alcançado, a partir de questões direcionadas e respondidas pelas docentes de que se dispuseram a participar de maneira livre da nossa pesquisa. Vale ressaltar que podemos encontrar tais embasamentos descritos na seção **“5.1 Aplicação da Entrevista aos Docentes do componente Língua Portuguesa”**, 6ª e 7ª questões da entrevista analisada nesta dissertação.

Dessa forma, tornou-se relevante buscar o terceiro objetivo específico que teve como investigação **“analisar como os docentes de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Colégio Tiradentes I desenvolvem atividades de produção textual com seus estudantes”**. A investigação, considerando a ideia central desse objetivo constitui um tema relevante para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem da escrita. Ao analisar essa prática, é possível identificar as concepções de linguagem e de texto que orientam as ações pedagógicas, bem como as estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento da competência escritora nos estudantes. Como afirma Marcuschi (2001), “a produção textual é uma atividade complexa que envolve diversos processos cognitivos e sociais, e a escola desempenha um papel fundamental na formação de escritores competentes”. Ao investigar as práticas pedagógicas do Colégio Tiradentes I, espera-se contribuir para o debate sobre o ensino da escrita e para a identificação de possíveis lacunas e desafios a serem superados. Conforme Pimenta e Anastasiou (2002), a prática docente deve ser compreendida como um processo de construção contínua do conhecimento, que envolve a reflexão crítica sobre a própria ação e a busca por novas alternativas pedagógicas.

Convém sublinhar que a constatação de tal objetivo está comprovada na seção **“5.1 Aplicação da Entrevista aos Docentes do componente Língua Portuguesa”**, questão 13 da entrevista aplicada às docentes voluntárias.

O quarto e último objetivo específico teve como diretriz **“construir um caderno de orientações didático-metodológicas sobre produção textual para auxiliar os docentes de Língua Portuguesa dos Anos Finais.**

A produção de um caderno de orientações didático-metodológicas para a produção textual nos Anos Finais é uma iniciativa que merece destaque, considerando a necessidade de oferecer aos docentes ferramentas e recursos específicos para o ensino da escrita. Como afirmam Koch e Elias (2010), “a produção textual é um processo dinâmico e interativo, que envolve a construção de sentidos em um contexto social e cultural”. Um material didático como o proposto visa auxiliar os professores a planejarem atividades que promovam a interação entre os alunos, a leitura de diversos tipos de textos e a reflexão sobre os processos de escrita, contribuindo para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais significativa. Convém ressaltar que foi criado o manual pedagógico denominado” **Caderno Didático: orientações para o ensino de tipos e gêneros textuais no Ensino fundamental**” que será disponibilizado na forma de PDF para uso dos docentes que quiserem utilizar essa ferramenta como apoio para suas práticas de ensino dos tipos e gêneros textuais.

Ao longo desta dissertação, buscamos evidenciar a relevância de um trabalho com tipos e gêneros textuais que melhore a produção escrita dos estudantes. A partir de um referencial teórico sólido, compreendemos que o contato com diferentes gêneros e a produção textual regular são fundamentais para que os alunos desenvolvam competências linguísticas e se apropriem da escrita como ferramenta de comunicação e expressão. Ao propor atividades significativas e contextualizadas, o professor contribui para que os estudantes compreendam a função social dos textos e sejam capazes de produzir textos autênticos e proficientes em diversas situações comunicativas.

A diversidade de tipos e gêneros textuais presentes em nosso cotidiano exige um trabalho pedagógico que contemple essa variedade. Ao explorarmos diferentes gêneros, desde os mais formais até os mais informais, ampliamos o repertório dos alunos e os preparamos para atuar em diferentes contextos sociais.

É pontual reforçar que o trabalho com gêneros não se limita à análise de modelos prontos, mas envolve a produção de textos autênticos, que permitam

aos alunos experimentarem diferentes formas de expressão e a flexibilidade necessária para adaptar seus textos a diferentes situações do seu dia a dia.

Um trabalho com tipos e gêneros textuais que se restringe à produção de textos mecanizados não contribui para o desenvolvimento de um pensamento crítico nos alunos. Cabe ao professor promover atividades que estimulem a reflexão sobre as escolhas linguísticas, os recursos expressivos e a função social dos textos. Ao analisar diferentes textos, os alunos podem perceber como as escolhas linguísticas e composicionais podem influenciar a interpretação do texto e a construção de significados.

Apesar dos inúmeros benefícios do trabalho com tipos e gêneros textuais, é importante reconhecer que esse processo apresenta desafios. A falta de tempo, a diversidade dos alunos e a resistência de alguns em relação à escrita podem dificultar a implementação de um trabalho mais aprofundado. No entanto, convém que os professores se mantenham atualizados sobre as novas tendências e recursos disponíveis para tornar o ensino da escrita mais atrativo e eficaz.

Apesar dos estudos realizados até agora sobre os tipos e gêneros textuais no contexto escolar da educação básica, acreditamos que este estudo e o resultado podem contribuir de maneira significativa para futuras investigações. Isso ocorre porque este estudo não tem a intenção de se encerrar em si mesmo, mas está aberto a novas contribuições, devido à amplitude do seu campo de estudo.

REFERÊNCIAS

ABED, Carolina Z. **Contribuições da psicopedagogia e dos cursos de formação de escritores profissionais para a otimização do ensino de escrita criativa na Educação Básica**. São Paulo: Faculdade de Conchas. Pós-graduação em Psicopedagogia sistêmica. Monografia, 2016. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100005. Acesso em 25/12/2021.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. C. Docência: **ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2002.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Contos de Aprendiz**. 4a Edição, Editora do Autor.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino outra escola possível** – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAUJO, Eulalia Cristina Coelho. **Dificuldades na produção textual da turma do 6º ano: fatores causadores**/ Eulalia Cristina Coelho Araújo. - João Pessoa, 2020.

Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/20180/1/ECCA15012021.pdf>. Acesso em 21/12/2021.

ARENA, Adriana Pastorello Buim. **As mídias e um ritual cotidiano de leitura**. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande, MS, n. 40, p. 139-157, jul./dez. 2015.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARTHES, R. **Introdução à análise estrutural da narrativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2 Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. 1997.

BRASIL, SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa - 5ª a 8ª série**. Brasília: SEF, 1998.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Língua Portuguesa – 6º ao 9º ano**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 10.08.2023

BITTENCOURT, Z. A.; CARVALHO, R. S de; JUHAS, S.; SCHWARTZ, S. **A compreensão leitora nos anos iniciais: reflexões e propostas de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é comunicação**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. 106 p.

BRIDON, Janete; NEITZEL, Adair de Aguiar. **Competências Leitoras no Saeb:** qualidade da leitura na educação básica. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 437-462, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JCKgBvxdJHx4hvpXRL7TMjk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 23.02.2023.

BRITO, Danielle Santos de. **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA FORMAÇÃO SOCIAL DO INDIVÍDUO**. Periódico de Divulgação Científica da FALS Ano IV - Nº VIII- JUN/2010. Disponível em: http://www.fals.com.br/revela/revela027/edicoesanteriores/ed8/Artigo4_ed08.pdf. Acesso em: 02.03.2023.

BRITTO, L. P. L. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. O. (Orgs.). **Práticas de letramento no ensino:** leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007. p. 53-77.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Editora da PUC-SP, EDUC, 1999.

BRYMAN, A. **Métodos de pesquisa em administração**. 11. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2012.

CACHO, Eduarda Duarte. BRITO, Jéssica da Costa. **Produções textuais nos anos iniciais do ensino fundamental:** agentes potencializadores das dificuldades conforme trabalhos acadêmicos. Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2018.

CÂMARA JR, J. Mattoso. **Língua e cultura**. Revista Letras, 1955 - revistas.ufpr.br. disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/viewFile/20046/13227>. Acesso em: 10.08.2023.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.180 p. Disponível em: https://www.atividadeseducativas.com.br/atividades/5212_salto_ple.pdf#page=12. Acesso em: 10.08.2023.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHARTIER, A-M. **Práticas de leitura e escrita:** história e atualidade. [Trad. de Ana Maria de Oliveira Galvão et al.]. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

COROA, M. L. M. S. **Coerência Textual** – Unidade 18 – TP 5 – Estilística, Coerência e Coesão. PROGRAMA DE GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR – GESTAR II. DIPRO/ FNDE/ MEC. 2008a.

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. **Tipos Textuais** – Unidade 11 – TP 3 – Gêneros e Tipos Textuais. PROGRAMA DE GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR – GESTAR II. DIPRO/FNDE/MEC. 2008b.

DAMÁSIO, Kiliane Cunha Lemos. **O FOMENTO DA LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II: INTEGRANDO AS TECNOLOGIAS DIGITAIS/VIRTUAIS NO COTIDIANO ESCOLAR**. Ilhéus, Bahia: 2021. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201910123D.pdf>. Acesso em 03.05.2023.

DELMANTO, Dileta. (2009) A leitura em sala de aula. In A importância do incentivo ao hábito da leitura. **XIII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e IX Encontro Latino Americano de Pós-Graduação** – Universidade do Vale do Paraíba.

FÁVERO, L. L., KOCH, I. G. V. **Critérios de textualidade**. Veredas, v. 104, p. 17- 34, 1985.

FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca. **A produção escrita e a reescrita: indícios significativos no processo de produção de textos**. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Pós-Graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; Dias, Maria da Graça Bompastor Borges. **A ESCOLA E O ENSINO DA LEITURA**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7, n. 1, p. 39-49, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/XXZFPzyfyJyWpG4qxCLkbLw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01.03.2023.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. **A escrita como trabalho**. In: Questões de linguagem. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1993.

FIORIN, J. L. **A noção de texto na semiótica**. Organon, Porto Alegre, v. 9, n. 23, 2012. DOI: 10.22456/2238-8915.29370. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29370>. Acesso em: 6 set. 2023.

FISCHER, T. **Mestrado Profissional como prática acadêmica**. Revista Brasileira de Pós-graduação, v. 2, n. 4, p.24-29, julho, 2005.

FLORENCIANO, K. A. B; BARBOSA, E. A. B. (2019). **A prática da leitura no ensino fundamental: reflexões e possibilidades**. Horizontes - Revista de Educação, 7(13), 24–36. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/hre.v7i13.875>. Acesso em 03.03.2023.

FRANCHETTO, Bruna; LEITE, Yonne. **Origens da linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em 27.02.2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em 12.03.2023.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos avançados, 2001 - SciELO Brasil. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01.05.2023

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Da tecnologia da escrita à tecnologia da internet. In FREITAS, Maria Teresa de Assunção e COSTA, Sérgio Roberto (orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. 2ª ed – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GARCEZ, L. H. C. do. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: UNB, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa/Antonio Carlos Gil**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002. <https://anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/view/4972>. Acesso em 23/12/2021.

GUIDETTI, Andréia Arruda. MARTINELLI, Selma de Cássia. **Compreensão em leitura e desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental**. Campinas, São Paulo, 2007. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142007000200008#enderb. Acesso em 27/12/2021

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística textual**: retrospecto e perspectivas. São Paulo, Alfa, 41: 67-78, 1997. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4012/3682>. Acesso em 20.08.2023.

KOCH, I. G. V. **A interação textual**. São Paulo: Cortez, 2003.

JASCHEFSKY, Emiliane. **A produção textual no ensino fundamental II: análise das dificuldades dos alunos/ Emiliane Jaschefskey**. Ponta Grossa,

2019. <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3000/1/Emiliane%20Jaschefsky.pdf>. Acesso em 23/12/2021.

JERÔNIMO, Gislaine Machado; HÜBNER, Lilian Cristine. **Abordagem neurolinguística do texto narrativo**: um enfoque teórico. *Linguagem em (Dis)curso*

– LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 2, p. 411-429, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/lj/ld/a/LLRLyP3jX5h6PDd8JBFZBQM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08.09.2023.

JOHNS, A. M. **Text, role and context**: developing academic literacies. Cambridge: Cambridge University Press. (1997).

KADER, Carla Callegaro Corrêa. **Ensino de Língua e Literatura**: críticas e metodologias- wp.ufpel.edu.br. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/cadernodeletras/files/2013/09/Caderno-de-Letras-15.pdf#page=183>. Acesso em: 10.09.2023.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: uma proposta de leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina da leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 2013.

KRIPKA, Rosana. SCHELLER, Morgana. BONOTTO, Danusa Lara. **Pesquisa Documental**: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre, RS, 2015. <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3000>. Acesso em 28 de dezembro de 2021.

LAJOLO, M. **O texto não é pretexto**. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 8. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 51-62.

LAJOLO, Marisa. **O que é um texto**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LEFFA, V.J. **Aspectos da leitura**: uma pesquisa psicolinguística. Porto Alegre: Saga Rizzato, 1996.

LIMA, GERALDA DE OLIVEIRA SANTOS. **Fundamentos para o Ensino da Leitura e da Escrita**. https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/11501313032017Fundamentos_para_o_Ensino_da_Leitura_e_da_Escrita_Aula_10.pdf. São Cristóvão. SE: 2011. Acesso em 09.01.2023.

LÖSCH, S.; RAMBO, C.A.; FERREIRA, J.de L. **A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação**. *Revista Ibero-Americana de Estudos em*

Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, e 023141, 2023. e-ISSN: 1982-5587.
DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 2013.

MACHADO, Ana Maria. **Como e porque ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MALHOTRA, N. K. et al. **Pesquisa de marketing**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.

MARCUSCHI, Beth- Coleção explorando o ensino: **língua portuguesa**. 2010 - academia.edu.

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/8810298/capitulo_2_o_processo_de_alfabetizacao_no_contexto_do_ensino_fundamental_de_nove_anos-libre.pdf?

Acesso em 03.08.2024.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros Textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

MARQUESI, S. C. **O descritivo em destaque**: bases para uma proposta teórico metodológica. In N. B. Bastos (ed.). **Língua Portuguesa: reflexões lusófonas**.: PocSPEduc, pp. 185-192.

MOISÉS, Massaud. **A Literatura**. São Paulo: Cultrix, 2004.

MELENDES, Maria Fernanda; SILVA, Rovilson José. **A formação de leitor no ensino fundamental**: Os parâmetros curriculares nacionais e o cotidiano das escolas. 2008. Disponível em: http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao3/Artigo5.pdf. < Acesso em 03/05.2023.

MENEGASSI, Renilson José. **O aprender a ensinar a escrita no curso de letras**. ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE/ME FURB ISSN 1809–0354 v. 2, nº 2, p. 230-256, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/577/523>. Acesso em 10.08.2023.

MILHER, Liliane Perroud. DE ÁVILA, Clara Regina Brandão. **Variáveis linguísticas e de narrativas no distúrbio de linguagem oral e escrita**. Osasco, São Paulo:2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pfono/a/KNBp5VGhrp3F868WYbkYx8M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 30.04.2023.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL**. Brasília, Distrito Federal: 2006. Disponível em: <https://nedeja.uff.br/wp-content/uploads/sites/223/2020/05/Histria-dos-Mtdos-de-Alfabetizacao-no-Brasil.pdf>. Acesso em 28.04.2023.

NADER, Alexandre Antonio Gili. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa, PB: Universitária, 2007. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>. Acesso em: 28.02.2023.

OLIVEIRA, Cláudio Henrique; QUEIROZ, Cristina Maria de. **Leitura em sala de aula: a formação de leitores proficientes**. RN, 2009. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/leitura-em-sala-de-aula-a-formacao-de-leitores-proficientes/18067/>. Acesso em: 03.03.2023.

ONG, W. J. **Oralidade e escrita: tecnologias da palavra**. São Paulo: Cortez, 1982.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Texto e discurso**. Organon, 1995 - seer.ufrgs.br. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/organon/article/download/29365/18055/0. Acesso em 05.09.2023.

PARISOTTO, Ana Luzia Videira & RINALDI, Renata Portela. **Ensino de língua materna: dificuldades e necessidades formativas apontadas por professores na Educação Fundamental1**. Educar em Revista, 2016. <https://www.scielo.br/j/er/a/gghGVN8KPJxQPktqGznDjsB/abstract/?lang=pt>. Acesso em 22/12/2021.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 15 ed. São Paulo Cortez, 2008.

PAULINO, Graça. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM).
PENTEADO, J. R Whiataker. **A técnica da comunicação humana**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1972.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. [Trad. de Bruno Charles Magne]. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINKER, Steven. **O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RAIMUNDO, A. P. P. **A mediação na formação do leitor**. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 3, 2007, Maringá. **Anais**. Maringá, 2007. Disponível em: http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_literarios/pdf_literario/010.pdf. Acesso em: 01.03.2023.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed.

rev. e ampl. – São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Marinéa Figueira; FERREIRA, Sheila Alves Diniz. **A Importância da Leitura nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Revista Mosaico. 2016 Jul./Dez.; 07 (2): 26-33. Acesso em: 02/03/2023.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola. Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. **Gêneros do discurso e gêneros textuais**: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. Gêneros teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROMANINO, Julhana Cella; ROSA Maria Bernadete da; BUSSE, Sanimar. **Dificuldades ortográficas**: um olhar para as arbitrariedades. Revista Travessia, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8093264>. Acesso em 26/12/2021.

ROSSI, Fernanda. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 15, n. 4, p. 8211113, out./dez. 2012. <https://doi.org/10.5216/rpp.v15i4.15564>. Acesso em 03.09.2024.

SOLÉ, I. (1996). **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed
SANTOS, Luciola Licínio Paixão; Paraíso, Marluce Alves. **Currículo. Presença Pedagógica**. v.2, n. 7 jan/fev.1996. disponível em:

http://observatoriodajuventude.ufmg.br/pactomg/images/APOIOCADERNO3/Texto1_Dicionario_critico_curriculo_texto-3.pdf. Acesso em 23.02.2023.

SANTOS, Maria José dos. BARRERA, Sylvia Domingos. **Escrita de textos narrativos sob diferentes condições de produção**. Goiania, GO, 2015. <https://www.scielo.br/j/pee/a/jxQWnnyKRhc5tJWrchjwHcm/?format=html#>. Acesso em 29/12/2021.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 13. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575> . Acesso em 25.02.2023.

SILVA, Maria Fátima Neves da. **Da leitura à escrita**: texto expositivo. 2012 - repositório.ipl.pt. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1369/1/Da%20leitura%20%c3%a0%20es%20crita.pdf>. Acesso em 10.09.2023.

SILVA, Rafaela Teixeira. **A Influência da Internet nos Hábitos da Leitura**. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/influencia-internet-habitos-leitura/>. Acesso em: 22.02.2023.

SILVA, Solimar Patriota. PESSANHA, Anna Paula Bahia. **A PRODUÇÃO TEXTUAL E AS NOVAS TECNOLOGIAS: O USO DE BLOGS PARA A ESCRITA**

COLABORATIVA. Revista Escrita, 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20856/20856.PDF>. Acesso em 03.05.2023.

SILVEIRA, C.R, FLÔR, R.C, MACHADO R.R - Florianópolis: IFSC, 2011 - academia.edu.

[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58490782/Metodologia Cientifica NEAD 2019 Livro-libre.pdf?](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58490782/Metodologia_Cientifica_NEAD_2019_Livro-libre.pdf?) Acesso em 10.08.2024.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os gêneros escolares:** da prática de linguagem aos objetos. Trad. de Roxane Rojo. Genebra, s.d. Trabalho não publicado.

SILVEIRA, Cláudia Regina, FLÔR, Rita de Cássia, MACHADO, Rosani Ramos. **Metodologia da pesquisa-** Florianópolis: IFSC, 2011 - academia.edu. Acesso em 20.09.2024.

SMITH, Frank. **Compreendendo a Leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad. Daise Batista. 4 Ed. Porto Alegre. Artes Médicas, 2003.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita:** letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12.08.2023.

SOARES, Maria Vilani. **O processo de reformulação textual.** Linguagens, Educação e Sociedade- Teresina, Ano 11, n. 15, p. 57-74, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1550/1396>. Acesso em 18.08.2023

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Narrativas Infantis:** a literatura e a televisão de que as crianças gostam. Bauru: USC, 1992.

TEIXEIRA, Edilana Lima. **IMPORTÂNCIA DA LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS.** Fortaleza, Ceará, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/37760/1/2005_tcc_elteixeira.pdf. Acesso em: 28.04.2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 1985

TOMAZONI, Eloara. **O ato de escrever em encontros na escola** / Tese de Doutorado de Eloara Tomazoni; orientadora, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti - Florianópolis, SC, 2016. 389 p. disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/169203/342182.pdf?>

seque nce=1&isAllowed=y. Acesso em 13. 08.2023.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

VIEIRA, Valéria Gomes Borges. **O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DO LEITOR NA ESCOLA**. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/8014/1/2013_ValeriaGomesBorgesVieira.pdf. Acesso em: 20.02.2023.

WITTKE, Cleide Inês. **A PRÁTICA DA ESCRITA NA ESCOLA: PROCESSO DE PRODUÇÃO DE SENTIDO**. Seminário Integrado de Pós-Graduação em Letras. Rio grande do Sul, 2010. Disponível em: <https://senallp.furg.br/index.php/anais/26-a-pratica-da-escrita-na-escola-processo-de-producao-de-sentido-cleide-ines-wittke-ufpel>. Acesso em 24.04.2023.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25.02.2023.

ZAFALON, Míriam. **Leitura e ensino da literatura: reflexões**. MaringáM(UEM), 2013-educadores.diaadia.pr.gov.br. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguagemPortuguesa/artigos/mestrado_alice_artigo.pdf. Acesso em: 30.06.2023.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA – DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Prezado (a) Docente,

Agradecemos a sua participação nesta pesquisa que faz parte da Dissertação de Mestrado do Curso de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Gostaríamos de acolher informações à sobre a sua relação com o ensino da produção de textos no Ensino Fundamental.

Conto com a sua participação!

Identificação do participante: Idade: _____ Sexo: _____ Turma/ ano: _____

Formação: _____ Qual a sua pós-graduação? _____

Tempo de Docência no Ensino Fundamental: _____

01) No Colégio Militar Tiradentes I em quantas turmas de 9º ano você leciona?

02. Qual o quantitativo de estudantes há cada turma?

03. Dentre as formações continuadas listadas a seguir, marque as que você já participou na área de Linguística?

- () eventos fora do ambiente escolar
- () cursos com duração de mais de 40 h
- () palestras e ou seminários
- () formação continuada
- () webinários, podcasts
- () oficinas de produção de leitura e produção de textos

04. Essas formações (eventos, cursos, palestras etc.) acerca dos estudos linguísticos foram promovidas pela escola ou promovida pela SEDUC-MA?

05. Qual a sua concepção teórica de texto utilizado para embasar a sua prática de ensino de leitura e produção textual na sala de aula do 9º ano?

06. Quais as concepções de língua e linguagem que embasam sua prática de ensino de leitura e produção textual para o planejamento das aulas do 9º ano?

07. Como você define o tempo necessário para o ensino sistemático da produção de textos nas aulas ministradas no 9º ano do Ensino Fundamental?

() organizar 1 aula por semana

() organizar 2 aulas por semana

() organizar 3 aulas por semana

() se torna desnecessária essa organização, visto que a produção textual já é trabalhada, sempre que possível, durante as aulas de Língua Portuguesa.

08. A escola possui projetos direcionados para fomentar as práticas de leitura e produção de textos?

09. Em caso positivo à questão anterior, quais as áreas da escola estão envolvidas diretamente na execução desses projetos?

10. A partir das dificuldades elencadas a seguir, marque as que impactam seus estudantes do 9º ano durante as aulas de elaboração de textos dos diversos tipos e gêneros textuais.

() **Organização das Ideias:** dificuldade em estruturar suas ideias de forma lógica e coerente, o que pode levar a textos confusos ou sem um fluxo claro.

() **Conhecimento dos Gêneros Textuais:** A falta de compreensão sobre as características específicas de cada gênero textual (conto, crônica, telegrama, artigo de opinião, romance,) pode dificultar a execução de textos adequados ao contexto solicitado.

() **Vocabulário Limitado:** Um vocabulário restrito que limita a expressão das ideias e a possibilidade de utilização de recursos linguísticos variados, tornando os textos menos interessantes.

() **Erros Gramaticais:** Dificuldades gramaticais, como concordância, regência, colocação pronominal, pontuação e ortografia, podem prejudicar a clareza e a legibilidade do texto.

() **Criatividade:** Alguns alunos podem se sentir inibidos na hora de produzir um texto, o que pode resultar em textos pouco originais ou repetitivos devido à falta de estímulos criativos ou de modelos textuais já escritos que possam contribuir para fluidez e aprimoramento da sua escrita.

() **Técnicas de Revisão:** A dificuldade em revisar e editar seus próprios textos, identificando erros ou pontos que podem ser melhorados, é uma barreira comum que pode impedir um aprimoramento na escrita.

() **Estímulo e Motivação:** A falta de interesse em escrever pode ser um desafio, influenciando a dedicação e o esforço que o aluno coloca na elaboração de textos.

11. Cite os recursos ou materiais e/ou recursos didáticos utilizados no trabalho pedagógico para fomentar a leitura e produção de textos nas aulas no 9º ano do Ensino Fundamental:

12. Na escola há biblioteca? Os alunos são estimulados a utilizá-la?

13. Qual a forma de trabalho você utiliza/planeja para estimular seus estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental nas aulas de língua portuguesa direcionadas à leitura e à produção textual?

14. O que você entende por coerência e coesão textual?

15. Você percebe durante as aulas que os estudantes têm dificuldade de compreender os conceitos de coesão e coerência e se essa situação impacta no momento da construção do texto?

16. Na sua observação de sala de aula, você consegue perceber que seus alunos conseguem fazer a distinção e identificar as tipologias e gêneros textuais, quando inquiridos durante uma atividade de produção textual? Comente.

17. Você considera que a produção de um texto recebe a influência da interação do contexto (social, cultural, histórico, geográfico) em que os estudantes estão inseridos? Comente.

18. Em sua experiência de sala de aula, você percebe que seus estudantes conseguem elaborar um tipo ou gênero textual, a partir de orientações básicas, utilizando os elementos fundamentais constituintes de cada modalidade sugerida? Comente.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**



**APÊNDICE B – ROTEIRO DA PESQUISA DIRECIONADA À DIREÇÃO DA
ESCOLA CAMPO**

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA-CAMPO

Prezado(a) Senhor(a),

Este questionário objetiva coletar informações sobre a caracterização da escola-campo. Tais informações constituirão a dissertação de mestrado do pesquisador desenvolvida no Curso de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Cabe destacar que, na divulgação dos resultados, a sua identidade será mantida em sigilo. Assim, por sua especial participação nesta pesquisa, antecipamos os nossos mais sinceros agradecimentos.

I. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

- 1) Nome completo da escola: _____
- 2) Por que a escola tem nome? _____
- 3) Ano de fundação da escola: _____
- 4) Endereço: _____
- 5) Número total de alunos: _____
- 6) Número de professores: _____
- 7) Número de professores de Língua Portuguesa que atuam do 6º ao 9º do ensino fundamental II: _____
- 8) E-mail institucional da escola: _____
- 9) Turnos de funcionamento: M () V () N ()

10) Modalidade de ensino:

- () Educação de Jovens e Adultos
 () Educação Infantil
 () Ensino Fundamental – anos iniciais
 () Ensino fundamental – anos finais

11) Tem anexo? Sim () Não ()

12) Número de turmas: _____

13) Média de alunos por turma: _____

II. ASPECTO FÍSICO-ADMINISTRATIVO

14) Situação do prédio: () próprio () alugado () cedido () adaptado ()
 construído para esse fim

15) A escola passou por reforma recente? () Sim () Não

16) A escola possui:

CONDIÇÕES ESTRUTURAIS	SIM	NÃO	RECURSOS DIDÁTICOS E TECNOLÓGICOS	SIM	NÃO
Auditório			Computador para acesso dos alunos		
Biblioteca			acesso dos alunos		
Sala da direção			Datashow		
Pátio			Computador para acesso dos professores		
Quadra de esportes			Internet disponível para acesso de alunos e professores		
Refeitório			Caixa de som		
Máquina de xerox					
Sala de vídeo					
Secretaria					
Sala de professores					

17) A condição da Internet da escola é:

() deficiente () regular () boa () muito boa

PESSOAL

18) Profissionais que atuam na escola:

CARGOS	SIM	NÃO
Assistente Social		
Auxiliar Administrativo		
Auxiliar de Limpeza		
Diretor(a) adjunto(a)		
Supervisor(a)		
Psicólogo(a)		
Coordenador(a)		
Secretária		
Vigilante		
Cozinheiro(a)		

III. PLANEJAMENTO ESCOLAR

19) Periodicidade do planejamento:

() diário () bimestral () semanal () trimestral () quinzenal

() semestral () mensal () anual

20) As reuniões pedagógicas estão acontecendo de forma:

() presencial () on-line



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**



APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA – ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL – 9º ANO

Prezado (a) Estudante,

Agradecemos a sua participação nesta pesquisa que faz parte da Dissertação de Mestrado do Curso de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Gostaríamos de acolher informações sobre a sua relação com o ensino da produção de textos no Ensino Fundamental.

Conto com a sua participação!

Leia atentamente cada questão e responda:

1. **Qual foi a maior dificuldade que você encontrou ao estudar os tipos e gêneros textuais?**
 - a) Compreender a diferença entre tipo textual e gênero textual.
 - b) Identificar os elementos constituintes de cada gênero textual.
 - c) Aplicar as orientações básicas para a produção de diferentes gêneros textuais.
 - d) Todas as alternativas anteriores.
2. **Em quais situações do seu dia a dia você utiliza os conhecimentos sobre tipos e gêneros textuais?**
 - a) Ao ler e interpretar e-mails profissionais, notícias em portais de notícias e mensagens em redes sociais.
 - b) Ao assistir a filmes e séries, pois a linguagem audiovisual também utiliza recursos textuais.
 - c) Ao produzir diferentes tipos de textos, como redações, relatórios, e-mails e mensagens.

d) Todas as alternativas anteriores.

3. Qual tipo de atividade você considera mais eficaz para aprender sobre tipos e gêneros textuais?

a) Leitura e análise de diversos textos de diferentes gêneros, identificando suas características e funções.

b) Resolução de exercícios teóricos sobre a classificação dos gêneros textuais.

c) Produção de textos diversos, seguindo modelos e estruturas predefinidas.

d) Participação em debates e discussões sobre a importância dos gêneros textuais na vida cotidiana.

4. Com que frequência você lê textos de diferentes tipos e gêneros fora da escola?

a) Diariamente

b) Algumas vezes por semana

c) Raramente

d) Nunca

5. Você se sente seguro(a) para identificar os diferentes tipos e gêneros textuais?

a) Sim, sempre

b) Sim, na maioria das vezes

c) Às vezes

d) Não, nunca

6. Qual tipo de texto você tem mais dificuldade em produzir?

a) Narrativo

b) Descritivo

c) Dissertativo

d) Injuntivo

7. Você acha que as atividades propostas pelo professor ajudam você a entender melhor os tipos e gêneros textuais?

a) Sim, sempre

b) Sim, na maioria das vezes

c) Às vezes

d) Não, nunca

8. Você gostaria de ter mais aulas práticas sobre tipos e gêneros textuais, como produção de textos em grupo ou debates?

a) Sim, com certeza

b) Sim, mas com menos frequência

c) Não, prefiro aulas mais teóricas

d) Não tenho opinião formada



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, professora do Colégio Militar Tiradentes I, concordo em conceder entrevista para **ALAN SÉRGIO GONÇALVES**, o(a) mestrando (a), do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), para a **pesquisa** intitulada: **" PRODUÇÃO TEXTUAL: UM ESTUDO DE CASO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO COLÉGIO MILITAR TIRADENTES I EM SÃO LUÍS - MA "**.

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luís, ____/____/____

Assinatura do entrevistado(a)

APÊNDICE E - PRODUTO DA PESQUISA

ALAN SÉRGIO GONÇALVES
PROF^a DR^a LUCIANA ROCHA CAVALCANTE

CADERNO DIDÁTICO

ORIENTAÇÕES PARA
O ENSINO DE TIPOS E
GÊNEROS TEXTUAIS
NO ENSINO
FUNDAMENTAL



ALAN SÉRGIO GONÇALVES
PROF^a DR^a LUCIANA ROCHA CAVALCANTE

CADERNO DIDÁTICO

ORIENTAÇÕES PARA
O ENSINO DE TIPOS E
GÊNEROS TEXTUAIS
NO ENSINO
FUNDAMENTAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

**AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO,
PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E
INTERNACIONALIZAÇÃO**

Pró-Reitora

Profa. Dra. Flávia do Amaral

**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
DIRETORA DE CENTRO**

Prof. Dra. Lindalva Martins Maia Maciel

**COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

COORDENADORA DO PROGRAMA

Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano

VICE COORDENADOR DO PROGRAMA

Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes

AUTORES DO PRODUTO EDUCACIONAL

Alan Sérgio Gonçalves

Profa Dra Luciana Rocha Cavalcante

DIAGRAMAÇÃO

SUZANE CASTRO DE ARAÚJO



CANVA, 2024

São Luís

2024

SUMÁRIO

<i>Apresentação</i>	5
<i>Introdução</i>	6
<i>Conceitos Básicos</i>	9
<i>Tipos Textuais</i>	12
<i>Gêneros Textuais</i>	31
<i>Língua em Foco</i>	39
<i>Considerações Finais</i>	53
<i>Referências Bibliográficas</i>	55
<i>Autores</i>	56



APRESENTAÇÃO

Este manual pedagógico de orientações para o ensino de tipos e gêneros textuais no ensino fundamental, fruto de uma pesquisa de mestrado, tem como objetivo proporcionar um guia prático e aprofundado sobre modalidades textuais. A obra apresenta conceitos teóricos essenciais, exemplos variados e atividades práticas, visando auxiliar na compreensão e no ensino desses elementos fundamentais da língua portuguesa.

Por meio de uma linguagem clara e acessível, o material aborda desde a distinção entre tipos e gêneros textuais até a análise de suas características e funções comunicativas. Além disso, são propostas atividades complementares pedagógicas para aprimoramento de habilidades de leitura, escrita e produção textual em diferentes gêneros, contribuindo para a formação de leitores e escritores mais competentes.

Dessa forma, esperamos que este material seja um instrumento capaz de auxiliar no desenvolvimento de práticas inovadoras no ensino da produção textual, por isso as atividades elaboradas e sugeridas neste manual pedagógico objetivam a instigação da motivação docente no sentido de orientar os estudantes a utilizarem uma escrita mais proficiente dos tipos e gêneros textuais durante as práticas de sala de aula, o que conduz ao desenvolvimento das suas capacidades na produção de novos textos.

Os autores



INTRODUÇÃO

A apropriação da leitura e da escrita pelos sujeitos é um dos vários desafios para as escolas públicas brasileiras. Isso se dá em função de que, na sociedade contemporânea, a capacidade de ler e escrever tem um valor relevante, e a escola está como agente principal na educação formal dos integrantes desse corpo social. Além disso, compreender que essa aprendizagem é imprescindível para todo o percurso escolar e necessária para as futuras aprendizagens deve ser uma diretriz estabelecida pelo fazer pedagógico.

O insucesso escolar tem relação com a improficiência das práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelos alunos nas avaliações, às quais são submetidos, seja para averiguação de aprendizagens intra ou extra escolar.

O ato da escrita perpassa por processos mentais, baseados em experiências diversas, a leitura desenvolve a capacidade intelectual e crítica do indivíduo, em consonância com as experiências vividas, o que Paulo Freire chama de leitura do mundo, visto que [...] desde que nascemos, vamos aprendendo a ler o mundo em que vivemos.[...] e, quando aprendemos a ler livros[...]" (FREIRE, 2003, p.5-6).

Para qualquer pessoa ser inserida em uma cultura letrada, é imprescindível ser proficiente na habilidade de ler e escrever na língua materna, visto que o domínio desses dois processos permite ao sujeito o desenvolvimento de sua autonomia, assim como a superação de barreiras sociais, culturais e econômicas que tendem a se apresentar durante a sua jornada neste mundo.

Parisotto; Rinaldi (2016, p.263 e 64).

Desse modo, a elaboração deste material tem por finalidade prover a carência de estudos que estabeleçam relações entre a teoria textual e à prática de ensino. Conforme Koch e Elias (2015, p. 8), existe uma “[...] lacuna do mercado editorial, no qual têm predominado as obras teóricas sobre a questão, ou então, os livros didáticos.” Por conseguinte, são necessários estudos que vinculem os processos referenciais e o ensino de leitura e compreensão textual, voltados para a prática, com vistas a facilitar o trabalho dos docentes.

Considerando esse cenário, elaboramos este conteúdo direcionado a docentes de Língua Portuguesa de turmas do Ensino Fundamental, em especial 9º ano. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (EF69LP07) “produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), “[...]” são habilidades relevantes para os discentes que compõem essa etapa de ensino (BRASIL, 2018). Dessa forma, este manual pedagógico tem por objetivo o ensino de gêneros textuais no ensino fundamental, com utilização de textos diversos (escritos e imagéticos), com conceitos, análises e propostas de atividades voltadas à compreensão e aprendizagem desses gêneros, com vistas à construção de novos textos.

Na construção deste produto educacional, fundamentamo-nos na perspectiva da Linguística Textual (LT), que envolve o processo da produção escrita, visto que os estudos acerca desse ramo da linguística apontam para a compreensão dos mecanismos textuais

que colaboram para a análise do discurso e, conseqüentemente, para desenvolvimento de textos mais coesos e coerentes. Portanto, “a Linguística Textual (LT) deve ser vista como o estudo das operações linguísticas, cognitivas e argumentativas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais”. (MARCUSCHI 2012, p. 33).

Nesse sentido, ao compreender os mecanismos que garantem a coerência, coesão e intencionalidade de um texto, o indivíduo adquire ferramentas para construir mensagens mais claras, eficazes e persuasivas. Com base em tais pressupostos, direcionamos este produto educacional para docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, no sentido de corroborar com suas práticas no ensino de produção de textos. Desta forma, na Introdução destacamos a abordagem e relevância do tema e seu objetivo principal. A seguir, apresentamos a segunda seção com os conceitos básicos sobre língua, linguagem, texto, textualidade, compreensão textual, tipologia e gêneros textuais. A terceira seção, traz conceitos, exemplos com análises de textos e sugestões de atividades sobre textos narrativos, descritivos, injuntivos e dissertativos. Na quarta seção, abordamos conceitos, exemplos e sugestões de atividades sobre os gêneros textuais.

CONCEITOS *básicos*

Sabemos que a linguagem é o mecanismo do qual o homem se apropria para a propagação de ideias, por meio de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais, entre outros. As pessoas utilizam-na para todas as suas necessidades comunicativas. Desde sua concepção, o ser humano está em pleno exercício da comunicabilidade. Seus primeiros movimentos intrauterinos anunciam à mãe que está vivo e crescendo e, portanto, já possui uma situação comunicativa entre ele os que estão diretamente envolvidos nesse processo de concepção.

Muitas vezes a linguagem é entendida como reflexo do poder e da autoridade que os falantes têm nessas relações sociais, econômicas e culturais.

Apresentamos, portanto, alguns conceitos básicos necessários de linguagem, língua, texto, textualidade, compreensão textual, tipos e gêneros textuais para o entendimento da intencionalidade deste produto:



LINGUAGEM

“a linguagem é fruto da interação verbal entre os sujeitos e pressupõe uma relação dialógica e interativa com o outro.” BAKHTIN (1992). Com isso, produções linguísticas adquirem valor quando realizadas no contexto social e cultural apropriado e, as regras, que governam essas produções, levam em conta as relações sociais entre o falante e o ouvinte.

LÍNGUA

“é ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.” (SAUSSURE, 1997, p.17).

TEXTO

“[...] manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos co-anunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais” (KOCH, 2020, p. 27).

TEXTUALIDADE

A compreensão de um texto é um fenômeno complexo que surge da interação entre o texto, o autor, o leitor e o contexto social. Ela requer que o leitor ative conhecimentos sobre gêneros textuais, identifique relações coesivas e coerentes, e construa inferências. (MARCUSH, 2008).

COMPREENSÃO TEXTUAL

é uma atividade interativa, que envolve o leitor, o texto e o contexto sociocultural em que a leitura ocorre. O leitor não é um receptor passivo de informações, mas um participante ativo na construção do significado. (MARCUSCHI, 2008).

TIPOLOGIA TEXTUAL

é uma ferramenta de análise que busca classificar os textos de acordo com suas características linguísticas e estruturais. No entanto, essa classificação não é estática, mas sim dinâmica e contextualizada, pois os textos raramente se encaixam em categorias puras. (MARCUSH, 2005).

GÊNEROS TEXTUAIS

é um conceito que se refere à classificação de textos com base em suas características estruturais, funcionais e contextuais. São formas concretas de produção do discurso, que circulam em diferentes contextos sociais e têm a função de atender às demandas comunicativas dos falantes. (MARCUSH, 2002).

Estes são alguns dos pilares da abordagem conceitual sobre linguagem x língua x texto. Sob essa perspectiva, surgiram diversas questões sobre a linguagem, dentre as quais os tipos e gêneros textuais, que serão nosso foco a seguir.

TIPOS *textuais*

Qual seria a
definição de
um texto narrativo?



Narrativo

O texto **narrativo** é pautado em uma história fictícia ou não contada dentro de um **cenário** (espaço dimensional ou adimensional), em um determinado **momento** (tempo cronológico ou psicológico), apresentando **personagens** (principais e secundários) por um **narrador** (presente ou não na história), onde se desenvolve um **enredo** linear ou não-linear, composta de uma estrutura que envolve uma **apresentação** (introdução do texto), de um **desenvolvimento** (sequência de acontecimentos movidos pelo tempo e espaço da narrativa), de um **clímax** (o ponto forte da narrativa) e de um **desfecho** (encerramento da narrativa).

Observe a seguir, a letra da música "Saga de Um Vaqueiro" da Banda Mastruz Com Leite como exemplo de um Texto narrativo:

*Vou pedir licença pra contar a minha história
Como um vaqueiro tem suas perdas e suas glórias
Mesmo sendo forte, o coração é um menino
Que ama e chora por dentro, e segue seu destino
Desde cedo assumi minha paixão
De ser vaqueiro e ser um campeão
Nas vaquejadas sempre fui batalhador
Consegui respeito por ser um vencedor
Da arquibancada uma morena me aplaudia
Seus cabelos longos, olhos negros, sorria
Perdi um boi naquele dia lá na pista
Mas um grande amor surgia em minha vida
Naquele dia começou o meu dilema
Apaixonado por aquela morena
Cada boi que eu derrubava, ela aplaudia
E eu, todo prosa, sorria
Então começamos um namoro apaixonado
Ela vivia na garupa do meu cavalo
Meus planos já estavam traçados em meu coração
De tê-la como esposa ao pedir a sua mão
Que tristeza abalou meu coração
Quando seu pai me negou sua mão
Desprezou-me por eu ser um vaqueiro
Pra sua filha, só queria um fazendeiro
A gente se encontrava sempre às escondidas
E vivia aquele amor proibido
Cada novo encontro era sempre perigoso
Mas o nosso amor era tão gostoso
Decidimos então fugir pra outras vaquejadas
Íríamos seguir
Marcamos um lugar pra gente se encontrar
Mas na hora marcada ela não estava lá
Voltei em um galope, saí cortando o vento
Como se procura uma novilha no relento*





*E tudo em mim chorava por dentro
Vieram me contar que mandaram ela pra longe
Onde o vento se esconde, o som do berrante se desfaz
Um fruto do nosso amor ela estava a esperar
Fiquei desesperado com tamanha maldade
Pensei fazer desgraça, mas me controlei
E saí pelo mundo, um vaqueiro magoado
Só por que um dia eu amei
Passaram muitos anos, e eu pelo mundo
De vaquejada em vaquejada, sempre a viajar
Era um grande vaqueiro, mas meu coração continuava a penar
Um dia eu fui convidado, pra uma vaquejada
Naquela região
Pensei em não voltar lá, mas um bom vaqueiro não pode
vacilar
Nunca mais soube de nada do que lá acontecia
Eu fugia da minha dor e da minha agonia
Ser sempre campeão era a minha alegria
Depois de dezessete anos, preparei-me pra voltar
Como um campeão
Queria aquele prêmio pra lavar meu coração
Mas sabia que por lá existia um vaqueirão
Começou a vaquejada em uma disputa acirrada
Eu botava o boi no chão, ele também botava
Eu entrei na festa, e ele lá estava
Eu fiquei impressionado como ele era valente
Tão jovem e tão forte e tão insistente
Eu derrubava o boi e ele sempre à minha frente
Chegava o grande momento de pegar o primeiro lugar
Os bois eram mais fortes, ele não iria derrubar
E sorri comigo mesmo: Dessa vez eu vou ganhar
Composição: Rita de Cássia*

*Quando me preparava pra entrar na pista
Quando olhei de lado, quase escureci a vista
Quando vi uma mulher, aquela que foi a minha vida
Segurei no meu cavalo para não cair
Tremi, fiquei nervoso quando eu a vi
Enxugando e abraçando o vaqueiro bem ali
Entreí na pista como um louco, o bate esteira a percebeu
Andei foi longe do boi, ah, isso nunca aconteceu
O vaqueiro entrou na pista e eu fiquei a observar
Ela acenava, ela aplaudia, e ele o boi a derrubar
Derrubou o boi na faixa, ganhou o primeiro lugar
Fiquei desconsolado, envergonhado eu fiquei
Perdi o grande prêmio, isso até eu nem liguei
Mas perder aquele amor, ah, eu não me conformei
Ela veio sorridente em minha direção
E trouxe o vaqueiro pegado em sua mão
Olhou nos meus olhos, falou com atenção
Esse é o nosso filho, que você não conheceu
Sempre quis ser um vaqueiro, como você, um campeão
E pela primeira vez, quer a sua bênção
Eu chorava, de feliz
Abraçado, com meu filho
Um vaqueiro, como eu
Eu nunca tinha visto
Posso confessar, o maior prêmio
Deus me deu.*



Vamos entender melhor os elementos da narrativa presentes na música "Saga de um vaqueiro"

*"Vou pedir licença pra contar a minha história
Como um vaqueiro tem suas perdas e suas glórias
Mesmo sendo forte, o coração é um menino
Que ama e chora por dentro, e segue seu destino
Desde cedo assumi minha paixão
De ser vaqueiro e ser um campeão"*

Personagens

Vaqueiro

"Desde cedo assumi minha paixão / De ser vaqueiro e ser um campeão"

Namorada do vaqueiro

"Apaixonado por aquela morena"

Filho do vaqueiro

"Eu chorava, de feliz / Abraçado, com meu filho"

Outros elementos da narrativa

Espaço (ambiente/cenário)

“Nas vaquejadas sempre fui batalhador”.

Tempo

Psicológico: o narrador não deixa evidente quando as ações aconteceram. O leitor se encarrega de determiná-lo.

Foco narrativo

1ª pessoa, marcada pelo pronome pessoal (eu), possessivos (minha) e pelas desinências verbais indicativas de 1ª pessoa

“Vou pedir licença pra contar a minha história / Eu fugia da minha dor e da minha agonia”

Desenvolvimento

Sequência de acontecimentos movidos pelo tempo e espaço da narrativa (desde os primeiros encontros dos personagens até a descoberta do filho vaqueiro).

Clímax

o momento em que o personagem principal (o vaqueiro) perde a competição e observa sua amada de braços dados com o vaqueiro campeão da disputa.

“Perdi o grande prêmio, isso até eu nem liguei / Ela veio sorridente em minha direção / E trouxe o vaqueiro pegado em sua mão”

Desfecho

A descoberta de que aquele jovem vaqueiro destemido e campeão era fruto daquele amor.

“Esse é o nosso filho, que você não conheceu / Sempre quis ser um vaqueiro, como você, um campeão / E pela primeira vez, quer a sua bênção”

Importante!



Os textos narrativos estão presentes no nosso dia-a-dia e, a sua intencionalidade, consiste em exprimir o que percebemos, sentimos, desejamos e contar nossas experiências vividas ou imaginadas em histórias. A narrativa está presente na vida do homem desde tempos mais remotos até os dias atuais, fazendo parte da sua e da história dos outros. Nesse entendimento coopera Barthes (1976):

A narrativa está presente em mitos, lendas, fábulas, contos, novelas, epopeias, histórias, tragédias, dramas, comédias, mímicas, pintura, vitrais de janelas, cinemas, histórias em quadrinhos, notícias, conversações. [...] ela começa com a própria história da humanidade e nunca existiu, em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa [...] ela está simplesmente ali, como a própria vida. (BARTHES, 1976).

O texto em sua estrutura narrativa contribui na organização do pensamento, configurando-se em uma fonte rica, que evoca as lembranças e consequentemente remetem às memórias, isto porque faz parte de uma sequência de ideias, organizada de forma coesa e coerente. Logo, são fundamentais a compreensão e a produção das narrativas no cotidiano humano. (JERÔNIMO; HÜBNER, 2014, p.4). Logo, o texto narrativo é a essência do que contém a própria história do homem.

Descritivo

O texto descritivo destina-se a apresentar as características de uma pessoa, objeto, acontecimentos ou ideia. Esse tipo de texto permite que o sujeito leitor construa a imagem passada por meio da escrita.

A descrição apresenta uma estrutura que contém uma introdução (apresentação o que será descrito), um desenvolvimento (realização da descrição por meio da caracterização) e uma conclusão (fechamento do texto), sendo utilizadas de duas formas didáticas, a descrição



objetiva (sem juízo de valor ou opinião, sem parcialidade e com proposta verosímil) e subjetiva (apresenta o juízo de valor de quem escreve de forma clara), objetivando influenciar o sujeito leitor.

Podemos encontrar esses textos em relatos históricos; anúncios; cardápios; relatórios; biografias, romances, contos, fábulas, entre outros textos. Leia a seguir “Ilha Magnética”, música de César Nascimento, e perceba sua estrutura e sua forma didática.

ILHA MÁGNÉTICA

Ah que horizonte *belo!*
De se refletir
Outro dia me disseram
Que o amor nasceu aqui
Saiu de trás do sol com o jeito de
guri
Tanto novo como leve o amor
nasceu aqui
Saiu de trás do sol com o jeito de
guri
Tanto novo como leve o amor
nasceu aqui
Ponta da Areia, Olho D'água e
Araçagy
Mesmo estando na Raposa
Eu sempre vou ouvir
A natureza me falando que o
amor nasceu aqui
Ah que ilha inexata quando toca
o coração
Eu te toco, tu me tocas
Cá nas cordas do violão
E se um dia eu for embora
Para bem longe des te chão
Eu jamais te esquecerei
São Luís do Maranhão
Eu jamais te esquecerei
São Luís do Maranhão
Eu jamais te esquecerei
São Luís do Maranhão

Análise: Em “Ilha Magnética”, o autor faz uso de adjetivações, no sentido de dar clareza ao objeto descrito para que este tenha similaridade com a verdade (verossimilhança) sem que haja a presença do juízo de valor, isto é, uma descrição objetiva. Observe o uso dos adjetivos (**magnética, belo, novo, leve**) para descrever a São Luís, capital do estado do Maranhão.

Exemplo:

“Ilha **Magnética**”

“Ah que horizonte **belo!**”

“Tanto **novo** como **leve** o amor nasceu aqui”



Observe agora a descrição subjetiva, utilizando um fragmento da obra O Crime do Padre Amaro, de Eça de Queirós (2002, p. 22):

[...] Nunca ninguém consultara as suas tendências ou a sua vocação. Impunham-lhe uma sobrepele; a sua natureza passiva, facilmente dominável, aceitava-a, como aceitaria uma farda. De resto não lhe desagradava ser padre. Desde que saíra das rezas perpétuas de Carcavelos conservara o seu medo do Inferno, mas perdera o fervor pelos santos; lembravam-lhe porém os padres que vira em casa da senhora marquesa, pessoas brancas e bem tratadas, que comiam ao lado das fidalgas, e tomavam rapé em caixas de ouro; e convinha-lhe aquela profissão em que se cantam bonitas missas, se comem doces finos, se fala baixo com as mulheres, — vivendo entre elas, cochichando, sentindo-lhes o calor penetrante, — e se recebem presentes em bandejas de prata.

Observamos o uso constante de **adjetivações** e **substantivações** para descrever a personalidade da personagem principal dessa obra – o padre Amaro-, assim como está bastante nítido o juízo de valor do narrador em expor as frustrações desse personagem, apegado ao pensamento, quando avaliava a sua vocação. Portanto, a presença da descrição subjetiva.



Importante!



Professor,
Permitir o estudo do texto descritivo possui importância significativa, já que esse tipo de texto se faz presente nos textos verbais e não verbais do nosso cotidiano

Dissertativo

O texto que se caracteriza pela defesa de uma ideia central, a partir da argumentação, apresentando opiniões, provas, dados, levantamentos, estatísticas, fatos, exemplos e quaisquer outros elementos que sejam capazes de sustentar a tese apresentada. O texto dissertativo pode ser:

Expositivo

- Identificação e caracterização de fenômenos;
- Ênfase em verbos no presente e grupos nominais;
- Uso de formas verbais para estabilizar a caracterização;
- Emprego da comparação para construção de novo conhecimento;
- Linguagem clara e objetiva, sem juízos de valor;
- Utilização de informações e dados para expor o tema;
- Encontrado em seminários, palestras, gramáticas, dicionários, entrevistas, etc;
- Uso de comparações e enumerações para facilitar o entendimento.

Dissertativo-Argumentativo

- Organização através de relações lógicas;
- Conduz o leitor à informação e convence sobre a veracidade dos sentidos;
- Fenômenos, conceitos ou ideias: tese e argumentos;
- Tese deve ser sustentada por argumentos para ser aceita pelo leitor;
- Argumentos garantem continuidade de sentidos e evitam contestação;

A seguir apresentaremos exemplos de textos dissertativos expositivos e argumentativos.



DAILY NEWS

Word • Business • Finance • Lifestyle • Travel • Sport • Weather

Pandemia evidencia que Brasil gasta pouco e mal em saúde pública, diz diretor da OCDE

O Brasil gasta em saúde 9,2% do PIB (soma de todas as riquezas produzidas), pouco acima da média dos 37 países-membros da OCDE, a maioria ricos, que é de 8,8% do PIB. Mas no caso do Brasil boa parte dessas despesas são privadas. A fatia dos recursos públicos investidos nessa área representa apenas 4% do PIB, enquanto na média da organização ela é de 6,6% do PIB.

De acordo com o diretor ítalo-brasileiro, o qual é especialista em saúde pública, que já atuou no Banco Interamericano de Desenvolvimento. “O financiamento do sistema público de saúde do Brasil é muito inferior ao dos países da OCDE”

Ele afirma que a pandemia relança a discussão sobre a necessidade de ampliar a verba do sistema público de saúde no Brasil. Além disso, é preciso “gastar melhor os recursos e se assegurar que eles sejam mais bem utilizados”, acrescenta.

Fonte: Portal BBC



O texto acima está na classificação dos textos **dissertativos expositivos**, uma vez que só expõe o problema, não utiliza a argumentação como sustentação para o problema levantado.

Exemplo de um texto dissertativo-argumentativo elaborado pela Inteligência Artificial, Gemini.

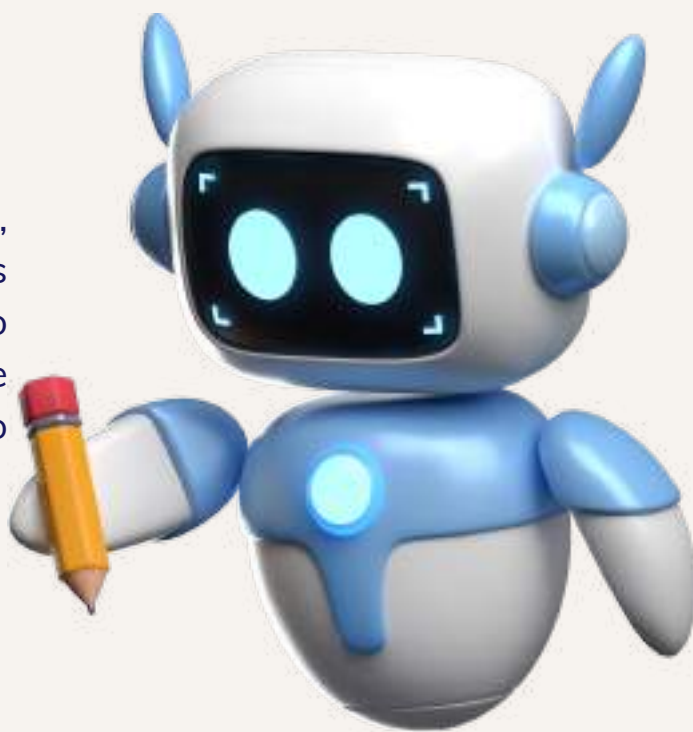
A Geração Z: Desafios e Potencialidades em um Mundo Digital

A Geração Z, nascida entre o final dos anos 1990 e início dos anos 2000, é a primeira geração digital, imersa em tecnologia e redes sociais. Suas características incluem hiperconectividade, individualismo, busca por autenticidade e empreendedorismo.

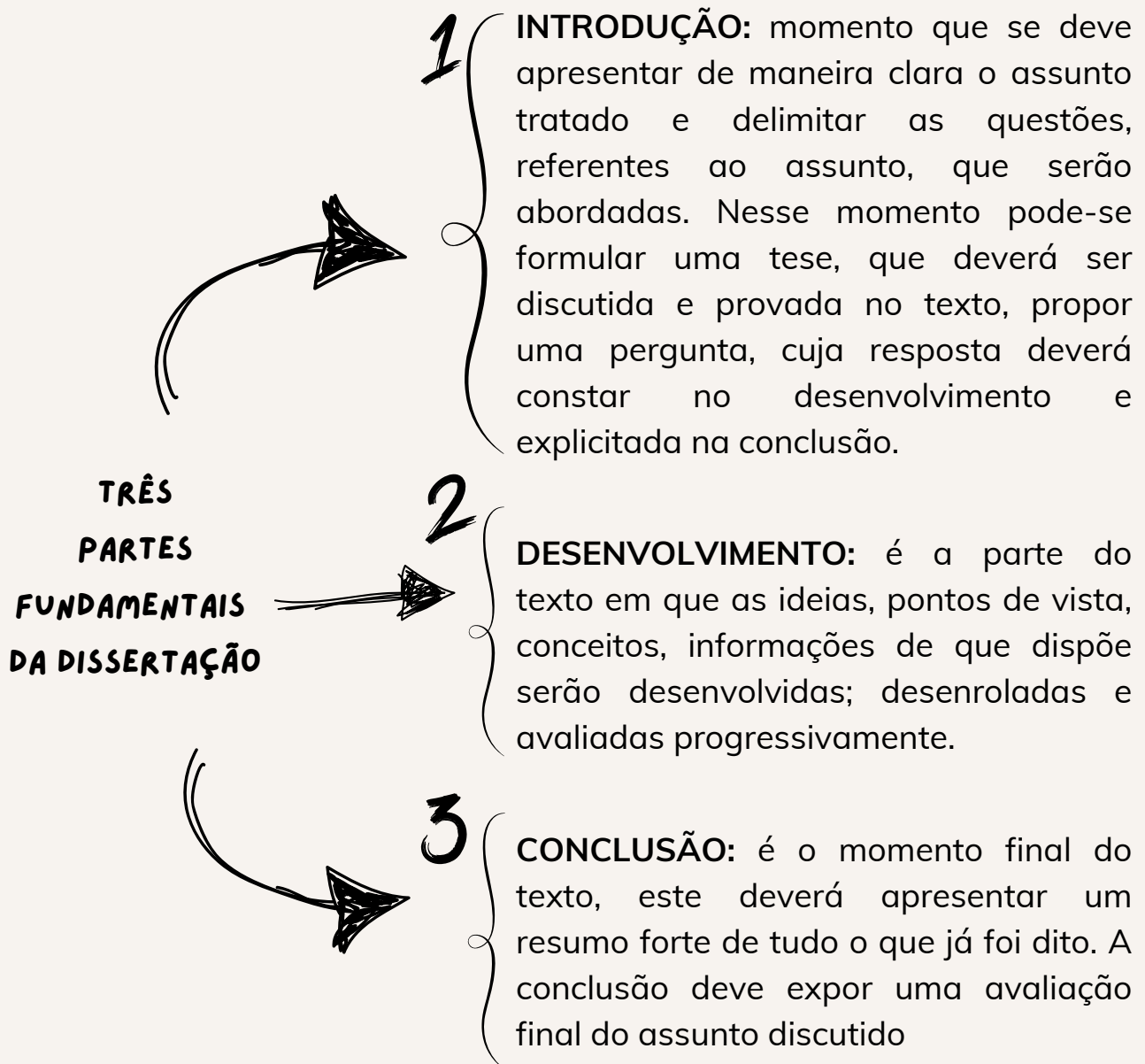
A hiperconectividade oferece acesso rápido à informação, mas pode gerar ansiedade e dificultar relacionamentos. O individualismo valoriza a autonomia e a expressão pessoal, mas pode levar ao isolamento. A busca por autenticidade faz com que rejeitem o consumismo e valorizem marcas alinhadas aos seus valores, tornando-se consumidores exigentes. O empreendedorismo é notável, com muitos buscando alternativas ao emprego formal, como trabalho autônomo e negócios próprios. Apesar dos desafios como pressão por resultados e solidão, a Geração Z é criativa, adaptável e resiliente.

Compreender suas características e desafios é crucial para um futuro mais justo, com a necessidade de investir em educação, desenvolver habilidades socioemocionais e promover diversidade e inclusão.

O texto apresenta tese, argumentos desenvolvidos para sustentação e solução do problema levantado, o que permite classificá-lo como **dissertativo-argumentativo**.



Esquema Básico para elaborar um texto Dissertativo-argumentativo



Argumentar é a capacidade de relacionar fatos, teses, estudos, opiniões, problemas e possíveis soluções, a fim de embasar determinado pensamento ou ideia.

RESUMO DA ESTRUTURA DISSERTATIVA-ARGUMENTATIVA

INTRODUÇÃO



1º PARÁGRAFO: TESE + ARGUMENTO
1 + ARGUMENTO 2 + ARGUMENTO 3

DESENVOLVIMENTO



2º PARÁGRAFO: DESENVOLVIMENTO
DO ARGUMENTO 1
3º PARÁGRAFO: DESENVOLVIMENTO
DO ARGUMENTO 2
4º PARÁGRAFO: DESENVOLVIMENTO
DO ARGUMENTO 3

CONCLUSÃO



5º PARÁGRAFO: EXPRESSÃO INICIAL
+ REAFIRMAÇÃO DA TESE +
RESOLUÇÃO DO PROBLEMA.

DICA: Professor, estimule os alunos à leitura de textos dissertativos-argumentativos, como artigos de opinião, ensaios e reportagens, para ampliar seu repertório e aprimorar sua capacidade de compreensão e análise.

Valorize a diversidade de opiniões, criando um ambiente de respeito mútuo em sala de aula, onde todos os alunos se sintam à vontade para expressar suas ideias, mesmo que sejam diferentes das suas.

Utilize diferentes recursos didáticos, como vídeos, apresentações, jogos e softwares educativos, para tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes durante as aulas de produção escrita.

Promova a autoavaliação, incentivando os alunos a refletirem sobre o próprio processo de escrita do texto dissertativo-argumentativo e a identificar os aspectos que precisam ser aprimorados.

Injuntivo

O texto injuntivo é dotado de uma linguagem simples e objetiva, tem por funcionalidade oferecer instruções acerca de algo ou de alguém. Por ser um texto instrucional, apresenta geralmente os verbos no imperativo, isso quando se trata de um texto verbal, no entanto, podemos encontrá-lo em manuais apenas com gravura, em placas orientando, por meio de desenhos, como devemos proceder em determinadas situações, em sinais gestuais, como por exemplo a indicação de uma direção, enfim, em todas as situações discursivas que utilizam orientações.

Esse tipo de texto, dentro da sua aplicabilidade, instrui sem ter caráter coercitivo, no que se difere do prescritivo que instrui, porém com ação coercitiva.



Nesse tipo de texto, o enunciador tende a levar o seu interlocutor agir numa determinada direção explicitada textualmente, como podemos ver em um manual de instruções de um aparelho eletroeletrônico ou numa bula de remédios. “Nesse sentido, a função social observada no emprego da sequência injuntiva está relacionada ao objetivo comunicativo do produtor de fazer seu interlocutor executar uma determinada tarefa”. (Kader 2009, p.184).

A seguir, observe o texto injuntivo sobre orientações na higienização das mãos.



Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/textos-injuntivos.htm>

As principais características do texto injuntivo são:

- Uso do Imperativo: verbos no modo imperativo para instruções.
- Clareza e Objetividade: instruções concisas e diretas.
- Estrutura Sequencial: passos lógicos para facilitar a compreensão.
- Uso de Substantivos e Adjetivos: materiais e ferramentas necessárias são mencionados.
- Suporte Visual: imagens que ilustram as etapas do processo.
- Contexto Prático: Encontra-se em manuais, receitas e campanhas de saúde.
- Foco no Leitor: escrito para envolver e direcionar ações.
- Tonalidade Impessoal: evita pronomes pessoais, garantindo formalidade.

No texto injuntivo abaixo sobre o combate à dengue foi utilizado verbos no imperativo no intuito de orientar os cidadãos quanto aos cuidados que devem dispor para o combate ao mosquito transmissor dessa doença.

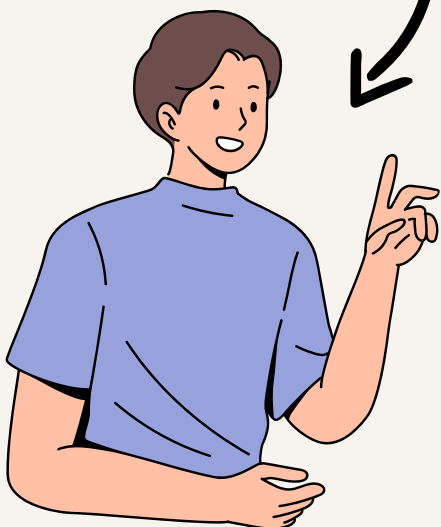


Fonte: <https://www.moizazine.com.br/2019/04/panfletos-educativos.html>

GÊNEROS *textuais*

Segundo Marcuschi (2002), gêneros textuais são estruturas estáveis que facilitam intervenções sociais por escrito ou na fala, como mensagens, e-mails, reportagens e mais. Eles são definições linguísticas que possuem propriedades sociocomunicativas, cumprindo funções específicas em situações de comunicação, e variam conforme canal, estilo, conteúdo e função.

Afinal, o que são
gêneros textuais,
Yêda?



Apresentaremos a seguir alguns gêneros textuais, com conceitos e exemplos extraídos da IA (ChatGPT)

Carta Pessoal

É uma comunicação escrita entre pessoas, geralmente de forma informal, onde o remetente se dirige ao destinatário com um tom pessoal e íntimo. As cartas pessoais podem tratar de assuntos do dia a dia, sentimentos, notícias sobre a vida e reflexões.

Exemplo:

*"Oi Maria,
Espero que você esteja bem!
Aqui em casa tudo tranquilo. Queria te contar que viajei para a praia no último fim de semana e foi maravilhoso.
Espero que possamos nos encontrar em breve!
Beijos, Ana"*



Notícia Jornalística

É um texto informativo, que apresenta fatos relevantes e atuais de forma objetiva. O foco é informar o leitor sobre eventos, ocorrências ou situações de interesse público, geralmente seguindo a estrutura de pirâmide invertida. Exemplo:

"Na manhã desta segunda-feira, um incêndio atingiu um prédio no centro da cidade, deixando dez feridos. As autoridades estão investigando as causas do fogo, que começou por volta das 8h da manhã. Os bombeiros ainda estão no local apagando as chamas."

Bilhete

É uma forma breve de comunicação escrita, geralmente informal, que transmite uma mensagem curta e direta.

Os bilhetes costumam ser deixados para pessoas específicas com informações ou instruções. Exemplo:

"Oi!

Não esqueça de pegar o leite no caminho de volta.

Obrigada!

Maria"

Conto

É uma narrativa curta ficcional, que geralmente possui um único enredo, poucos personagens e um desfecho rápido. O conto busca prender a atenção do leitor em um intervalo reduzido.

"Era uma noite chuvosa quando Clara encontrou um livro antigo em uma biblioteca esquecida. Ao abri-lo, as palavras começaram a brilhar e, de repente, ela se viu dentro da história, enfrentando criaturas mágicas e desvendando mistérios."



Romance



É uma narrativa longa, ficcional, que desenvolve uma trama complexa com múltiplos personagens e enredos entrelaçados. O romance permite uma exploração mais profunda dos personagens e suas relações.

"O romance 'Dom Casmurro' de Machado de Assis narra a história de Bentinho e Capitu, sua amizade e o amor que surge entre eles, envolvidos em ciúmes e desconfianças que culminam em um drama psicológico."

Fábula

É um gênero narrativo que apresenta uma moral ou ensinamento ao final, geralmente contando histórias com animais que representam características humanas. As fábulas são destinadas, muitas vezes, ao público infantil.



Um exemplo de Fábula é a da "Cigarra e a Formiga. A cigarra passou o verão cantando enquanto a formiga trabalhava duro para juntar comida. Quando o inverno chegou, a cigarra percebeu que não tinha nada para comer, enquanto a formiga estava bem preparada. Moral: 'É prudente se preparar para o futuro.'

Crônica

É um texto que reflete sobre o cotidiano, trazendo a visão do autor sobre temas variados com uma linguagem geralmente leve e coloquial.

Exemplo:



"Naquele dia nublado, eu percebi que o trânsito havia parado novamente. As pessoas estavam impacientes, mas um senhor, com um semblante tranquilo, começou a contar histórias para quem estava ao seu redor. De repente, o trânsito se tornou apenas um pano de fundo para as risadas e as lembranças compartilhadas."



Resenha

É um texto que analisa, critica e sumariza uma obra, como um livro, filme ou espetáculo, apresentando a opinião do resenhista e ajudando o leitor a entender a obra de maneira mais aprofundada.



A resenha do filme 'O Jardim Secreto' destaca a bela cinematografia e a capacidade do filme de capturar a essência da infância e da descoberta. A atuação das crianças é impressionante e, embora algumas partes do enredo sejam previsíveis, a mensagem de esperança presente no filme é profunda."

Artigo de Opinião

É um texto em que o autor expressa suas ideias e opiniões sobre um determinado tema, abordando questões sociais, políticas, culturais, entre outras. O objetivo é convencer o leitor a refletir sobre o assunto, utilizando argumentação lógica e fundamentada. Exemplo:

"No contexto atual, a preservação do meio ambiente é urgente. A sociedade deve adotar práticas sustentáveis para um futuro viável. A educação ambiental nas escolas é fundamental para formar cidadãos conscientes e responsáveis."



Receita

É um texto que ensina a preparar um prato ou bebida, apresentando ingredientes e um passo a passo para a execução. As receitas são comuns em livros de culinária, blogs e programas de TV.

Bolo de Chocolate

Ingredientes:

- 2 xícaras de açúcar
- 1 3/4 xícaras de farinha de trigo
- 3/4 xícara de chocolate em pó
- 1/2 xícara de manteiga
- 1 xícara de leite
- 3 ovos
- 1 colher de sopa de fermento em pó

Modo de Preparo:

1. Pré-aqueça o forno a 180°C.
2. Em um recipiente, bata os ovos com o açúcar até formar um creme claro.
3. Acrescente a manteiga, o leite e misture bem.
4. Adicione a farinha, o chocolate em pó e o fermento, misturando até obter uma massa homogênea.
5. Despeje a massa em uma forma untada e leve ao forno por aproximadamente 30 minutos.



Novela

É uma narrativa em prosa que se caracteriza por uma extensão maior que um conto, mas menor que um romance. As novelas apresentam uma trama central e, geralmente, exploram temas como amor, drama ou mistério em profundidade.



"A novela 'O Primo Basílio', de José Maria de Eça de Queirós, conta a história de Luísa, que se envolve em um romance extraconjugal com seu primo Basílio. A narrativa explora as tensões sociais e morais da época, revelando o adultério e suas consequências na vida dos personagens."

Biografia

É um relato que narra a vida de uma pessoa, abordando suas experiências, conquistas e desafios. A biografia pode ser escrita de forma objetiva, com base em fatos, ou incluir uma interpretação subjetiva do autor.

A biografia de Albert Einstein destaca suas contribuições à física, vida pessoal, crenças e ativismo político, refletindo sua busca por conhecimento e verdade, desde a infância na Alemanha até suas descobertas e emigração para os EUA.



Editorial

É um texto de opinião elaborado por jornalistas ou editores, buscando influenciar a opinião pública sobre um tema atual. Ele reflete a posição do veículo em questões sociais, políticas ou econômicas relevantes.



O editorial do jornal "A Voz do Povo" destaca a crescente preocupação com a violência urbana, enfatizando a necessidade de políticas públicas eficazes para garantir a segurança da população e abordar suas causas sociais. A responsabilidade por um ambiente seguro é compartilhada entre governantes e cidadãos.

Trabalhar com gêneros textuais na sala de aula faz parte do currículo das escolas. Levar, portanto, os alunos a produzir textos em diferentes gêneros, é relevante ao passo que esses alunos possuam de antemão um conhecimento desses gêneros. A escrita textual exige certo planejamento, para a tomada de decisões sobre qual é o melhor gênero para o objetivo que se estabeleceu, por exemplo, do tipo que emocione, divirta, informe, convença, instrua, exponha, comunique, entre outras.

Proporcionar aos alunos esse leque de saberes que envolvem os gêneros textuais contribuirão para uma melhor aprendizagem de cada gênero para que se tornem mais seguros e embasados no momento da produção escrita.



LÍNGUA *em foco*

*Vamos treinar o
que aprendemos?*

*Vamos!
Estou preparada!*



Imagem como Ponto de Partida
Observe atentamente a imagem apresentada.

Canudos 100 Anos - Aguadeira ou Lavadeira, Euclides da Cunha BA,
1995- Evandro Teixeira- Matriz - negativo



Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra28764/canudos-100-anos-aguadeira-ou-lavadeira-euclides-da-cunha-ba>

1. Que história você imagina que se passa nessa cena?
2. Quem são os personagens?
3. Onde e quando a história acontece?
4. Quais são os seus sentimentos ao observar essa imagem?
5. Use a imaginação para criar uma história completa a partir da imagem, explorando os detalhes e as possibilidades que ela oferece.

A Linguagem da Narrativa

Observe o texto narrativo e analise como o autor utiliza a linguagem para criar a história.

Era uma vez, em uma pequena vila cercada por montanhas verdes, um jovem chamado Lucas. Todos os dias, ele sonhava em explorar o mundo além das colinas que delimitavam sua casa.

Num dia ensolarado, impulsionado pela curiosidade, Lucas decidiu partir em uma aventura. Ele se despediu de sua mãe, que o alertou sobre os perigos da jornada, mas ele estava determinado. Ao atravessar a floresta mágica que margeava a vila, encontrou criaturas fantásticas e desafiou um dragão adormecido. Com coragem, ele usou sua inteligência para resolver um enigma que o dragão lhe propôs, ganhando assim sua confiança.

Ao final de sua jornada, Lucas voltou para casa, não apenas com histórias incríveis, mas também com uma nova perspectiva sobre coragem e amizade. A aventura o transformou, mostrando-lhe que o verdadeiro tesouro era as lições aprendidas e as memórias criadas ao longo do caminho.

Fonte: <https://chat.chatbotapp.ai/chats/-O9h5ghVwipnJnT7kVy9?model=gpt-3.5>

01. Que tipo de linguagem ele utiliza?

() formal () informal

02. Quais são as palavras-chave que ajudam a construir o sentido da narrativa?

03. Como o autor descreve os personagens e os cenários?



Dica importante: Professor, oriente os alunos a prestar atenção aos verbos, adjetivos, advérbios e outros recursos linguísticos utilizados pelo autor para criar efeitos específicos.

A Pintura com Palavras

Observe atentamente a imagem apresentada ao lado.



Fonte: <https://copilot.microsoft.com/>

1. Quais sensações essa pintura provoca em você?
2. Quais são as cores predominantes?
3. Como a luz e as sombras são utilizadas?
4. Que detalhes chamam mais a sua atenção?
5. Agora, utilizando adjetivos, verbos e comparações, tente descrever essa imagem de forma que o leitor possa visualizá-la com clareza.



Dica importante: Professor(a), incentive os alunos a utilizar um vocabulário rico e preciso para criar uma descrição vívida e detalhada.

Os Segredos da Descrição

Observe o texto descritivo e analise como o autor cria a imagem mental no leitor.

O Jardim Secreto

O jardim era um labirinto de verde vivo. Árvores centenárias, com troncos retorcidos como histórias ancestrais, projetavam sombras longas e misteriosas sobre o gramado macio. Flores de todas as cores, como pinceladas vibrantes de um artista, salpicavam o solo úmido. O perfume intenso das rosas se misturava com a fragrância suave dos jasmims, criando uma sinfonia olfativa que envolvia os sentidos. Um pequeno riacho, cristalino como um espelho, serpenteava entre as plantas, murmurando canções para os pássaros que alçavam voo. No centro do jardim, uma fonte antiga, esculpida em pedra, jorrava água fresca e límpida, formando um véu de orvalho que cintilava ao sol. Era um lugar mágico, onde a natureza exuberante convidava à paz e à contemplação.

Fonte: <https://gemini.google.com/app/014013dc73242bc9>

1. Que recursos linguísticos ele utiliza (adjetivos, comparações, metáforas)?
2. Como ele organiza as informações?
3. Qual o efeito que essa descrição causa em você?



Dica importante: Professor(a), oriente os alunos a identificar os elementos que tornam a descrição eficaz e a criar um efeito de realismo ou de subjetividade.

Desvendando o Mundo da Argumentação

Objetivo: Consolidar a compreensão dos elementos constituintes do texto dissertativo-argumentativo e aprimorar a capacidade de análise crítica. Leia atentamente o texto a seguir e responda às questões propostas:

A inteligência artificial (IA) tem avançado a passos largos, transformando diversos setores da sociedade. Essa tecnologia, com seu potencial de automatização e análise de dados, promete revolucionar a forma como vivemos e trabalhamos. No entanto, a crescente dependência da IA levanta preocupações sobre a perda de empregos, a privacidade dos dados e a possibilidade de um futuro dominado por máquinas. É fundamental que a sociedade promova um debate aberto democrático sobre os impactos da IA buscando um desenvolvimento tecnológico que beneficie a todos e minimize os riscos."

Fonte: <https://gemini.google.com/app/014013dc73242bc9>.

1. Qual é a tese defendida pelo autor do texto?
2. De que forma ele apresenta seu ponto de vista inicial sobre a inteligência artificial?



Professor(a), identifique a frase ou o período que resume a ideia principal do texto.

3. Quais são os principais argumentos utilizados pelo autor para sustentar sua tese?
4. Como esses argumentos se conectam e reforçam a ideia central?



Professor(a), analise as evidências, exemplos e dados apresentados pelo autor para embasar suas afirmações.

5. Qual a proposta de intervenção do autor?
6. De que forma ele sugere que a sociedade lide com os desafios e oportunidades da inteligência artificial?



Professor(a), reflita com seus alunos sobre as possíveis implicações da IA para o futuro e proponha soluções que considerem os aspectos positivos e negativos dessa tecnologia.

São Luís, 05 de junho de 2024.

"Alan,

Nem acredito que você já está na Inglaterra! Lembro quando éramos crianças e a gente inventava mundos mágicos em inglês, tentando imitar os personagens dos nossos desenhos favoritos. Agora, você está vivendo essa aventura de verdade!

Tenho certeza que você vai amar explorar Londres, conhecer novas pessoas e se aventurar por aí. Se prepare para se perder em museus incríveis, saborear um bom chá e, claro, praticar muito inglês. Mas não se esqueça de me contar tudo, hein? Quero saber sobre os pubs, os shows, as comidas estranhas e todas as suas aventuras!

Lembre-se, a distância não importa quando a amizade é verdadeira. Estou com saudades das nossas conversas e das nossas loucuras.

Um grande abraço e boa sorte nessa nova etapa!

Ana

Análise do Texto: carta pessoal

1. Identifique o grau de intimidade entre o remetente e o destinatário da carta que você leu.
2. Qual o assunto abordado na carta?
3. Que sentimentos e emoções são expressos pelo autor?
4. Qual a principal função da carta pessoal?
 - a) Transmitir informações de forma objetiva e formal.
 - b) Estabelecer comunicação íntima e pessoal com o destinatário.
 - c) Persuadir o leitor a adotar determinada opinião.
 - d) Divulgar informações de interesse público.
5. Qual a importância da data em uma carta pessoal?
 - a) Indicar a formalidade da comunicação.
 - b) Marcar o tempo e contextualizar a mensagem.
 - c) Demonstrar a importância do assunto tratado.
 - d) Organizar as ideias de forma cronológica.

 A Carta Pessoal na Era Digital: Apesar do avanço das tecnologias, a carta pessoal ainda tem seu valor em certas situações. Reflita sobre a importância da comunicação escrita e identifique essas situações. 

O Pavão

Eu considerei a glória de um pavão ostentando o esplendor de suas cores; é um luxo imperial. Mas andei lendo livros, e descobri que aquelas cores todas não existem na pena do pavão. Não há pigmentos. O que há são minúsculas bolhas d'água em que a luz se fragmenta, como em um prisma. O pavão é um arco-íris de plumas.

Eu considerei que este é o luxo do grande artista, atingir o máximo de matizes com o mínimo de elementos. De água e luz ele faz seu esplendor; seu grande mistério é a simplicidade.

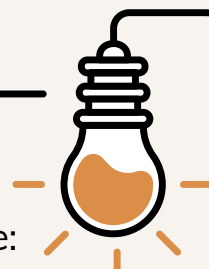
Considere, por fim, que assim é o amor, oh! minha amada; de tudo que ele suscita e esplende e estremece e delira em mim existem apenas meus olhos recebendo a luz de teu olhar. Ele me cobre de glórias e me faz magnífico.

Rubem Braga

BRAGA, R., Ai de ti, Copacabana, Editora do Autor, Rio de Janeiro, 1960

Análise do Texto: Crônica

1. Identifique o tema central da crônica que você leu.
2. Qual a opinião do autor sobre o tema?
3. Que recursos linguísticos o autor utiliza para construir seu texto? Cite exemplos.
4. Qual a principal característica que define uma crônica?
 - a) Linguagem rebuscada e formal.
 - b) Estrutura narrativa complexa e extensa.
 - c) Abordagem de fatos do cotidiano de forma leve e reflexiva.
 - d) Foco em temas científicos e especializados.
5. Qual a função predominante da crônica?
 - a) Informar sobre fatos recentes.
 - b) Divulgar pesquisas científicas.
 - c) Entreter e refletir sobre o cotidiano.
 - d) Persuadir o leitor a adotar determinada opinião.



Dica importante:
Professor(a), explore aspectos como a linguagem, a estrutura, o objetivo e o público-alvo.

Aumento da Desigualdade Social Ameaça Desenvolvimento Urbano no Brasil

São Luís, 22 de agosto de 2024

A crescente desigualdade social no Brasil tem se tornado uma preocupação urgente para as grandes cidades, incluindo São Luís, onde a disparidade entre ricos e pobres é cada vez mais evidente. Especialistas apontam que a falta de acesso a serviços básicos, como educação e saúde, está criando uma geração de jovens sem oportunidades de progresso. Políticas públicas voltadas para a inclusão social e a redistribuição de recursos são vistas como essenciais para reverter esse cenário e garantir um futuro mais equilibrado e próspero para todos os cidadãos.

Fonte: <https://gemini.google.com/app/468a4a2264dd6834>

1. Qual o papel da notícia na construção da realidade?
2. Como podemos identificar uma notícia falsa (fake News)?
3. Qual a importância de consumir notícias de fontes confiáveis?
4. Identifique os elementos essenciais da notícia que você leu (fato, quem, quando, onde, como e por quê).
5. Qual a importância da notícia para a sociedade?
6. Que tipo de linguagem o jornalista utilizou para apresentar a informação? Justifique sua resposta.
7. Qual a principal função da notícia jornalística?
 - a) Entreter o leitor com histórias fictícias.
 - b) Expressar a opinião do autor sobre um determinado tema.
 - c) Informar o público sobre fatos atuais de interesse geral.
 - d) Persuadir o leitor a adotar determinada postura.

Produção Textual:

- Escolha um fato recente
- que você leu ou ouviu nas redes sociais e escreva uma notícia sobre ele. Utilize os elementos básicos da notícia e siga as normas da linguagem jornalística.



Professor(a), explore a questão da imparcialidade jornalística e a influência das mídias sociais na disseminação de notícias no Brasil.

Saúde mental dos adolescentes na era digital

A era digital transformou radicalmente a forma como vivemos, especialmente para os adolescentes. A constante exposição às redes sociais, jogos online e dispositivos móveis oferece inúmeras oportunidades, mas também impõe desafios significativos para a saúde mental dessa geração. Este artigo tem como objetivo analisar os impactos da tecnologia digital na saúde mental dos adolescentes, destacando os riscos e as oportunidades presentes nesse novo cenário.

Os benefícios da tecnologia: A internet oferece aos adolescentes acesso a informações, oportunidades de aprendizado e a possibilidade de construir relacionamentos sociais. No entanto, é crucial ressaltar que o uso excessivo e inadequado da tecnologia pode ter consequências negativas.

Os desafios da era digital: O uso excessivo de dispositivos pode levar ao isolamento social, à ansiedade, à depressão e ao vício em internet. Além disso, o cyberbullying, a exposição a conteúdos impróprios e a comparação constante com outras pessoas nas redes sociais podem afetar negativamente a autoestima e o bem-estar dos adolescentes.

O papel da família e da escola: Pais, educadores e profissionais de saúde mental têm um papel fundamental na promoção da saúde mental dos adolescentes na era digital. É preciso estabelecer limites para o uso da tecnologia, promover o diálogo aberto sobre os desafios enfrentados online e oferecer suporte emocional aos jovens.

Oportunidades e soluções: A tecnologia também pode ser uma aliada na promoção da saúde mental. Aplicativos de mindfulness, terapia online e plataformas de apoio emocional podem ser ferramentas úteis para os adolescentes. Além disso, é importante investir em educação digital para que os jovens aprendam a usar a tecnologia de forma saudável e responsável.

A saúde mental dos adolescentes na era digital é um tema complexo que exige atenção e cuidado. É fundamental que a sociedade como um todo se mobilize para oferecer aos jovens as ferramentas e o apoio necessários para navegar nesse novo mundo de forma segura e saudável. A promoção do bem-estar mental deve ser uma prioridade, tanto no âmbito familiar quanto escolar.

Identificação e Análise: artigo de opinião

1. Qual é o tema central do artigo de opinião?
2. Qual é a tese defendida pelo autor?
3. Quais são os principais argumentos utilizados para sustentar a tese apresentada pelo autor?
4. Qual é o público-alvo do texto? Como o autor busca se conectar com esse público?

Linguagem e Estilo:

5. Qual é o tipo de linguagem predominante no texto?
() formal () informal
6. O autor utiliza algum recurso linguístico específico para enfatizar sua opinião (ex: figuras de linguagem, vocabulário técnico)?

Objetivo do Texto:

7. Qual é o principal objetivo do autor ao escrever este artigo?
 - a) Informar sobre um fato.
 - b) Persuadir o leitor a adotar um determinado ponto de vista.
 - c) Entreter o leitor com uma história.
 - d) Apresentar uma solução para um problema.

Tipo de Texto:

8. O artigo de opinião se enquadra em qual tipo de texto?
 - a) Narrativo.
 - b) Descritivo.
 - c) Dissertativo-argumentativo.
 - d) Injuntivo.



Professores, incentivem os alunos a identificar a tese central de um "artigo de opinião". Perguntas como a principal argumentação do autor e as evidências apresentadas podem ser discutidas. Além disso, é importante estimular a análise crítica, considerando contra-argumentos e a validade das fontes. Isso desenvolverá habilidades analíticas e tornará os alunos leitores mais críticos e informados.

Explorando o Mundo dos Contos

Leia atentamente o conto a seguir e responda às questões propostas, refletindo sobre as características desse gênero literário.

O Menino e a Lua

Em um vilarejo distante, vivia um menino que sonhava em tocar a Lua. Todas as noites, ele subia no telhado de sua casa e tentava alcançá-la com um galho de árvore. Os vizinhos riam de sua ousadia, mas o menino não desistia. Uma noite, enquanto observava a Lua, um corvo pousou em seu ombro e lhe contou um segredo: a Lua não era tão distante quanto parecia.

Função do Conto:

1. Qual é a principal função do conto?
 - a) Transmitir informações históricas.
 - b) Entreter e ensinar lições de vida.
 - c) Descrever detalhadamente um ambiente.
 - d) Apresentar uma tese e defendê-la com argumentos.



Características do Conto:

2. Qual das seguintes características NÃO é típica de um conto?
 - a) Narrativa curta e concisa.
 - b) Poucos personagens.
 - c) Desenvolvimento extenso de cenários e personagens secundários.
 - d) Presença de um conflito central.

Elementos do Conto:

3. Identifique os elementos básicos do conto "O Menino e a Lua": personagem principal, conflito, clímax e desfecho. Como esses elementos contribuem para a construção da história?

Com esta atividade, os alunos poderão:

- Compreender as características do conto.
- Analisar textos literários e identificar elementos da narrativa.
- Desenvolver criatividade ao criar histórias.
- Aprimorar a interpretação de textos e a expressão clara de ideias.

Resenha do Filme "O Poderoso Chefão"

"O Poderoso Chefão", clássico do cinema, é uma obra-prima que explora a complexidade do poder, da família e da lealdade. A trama, ambientada na máfia italiana nos Estados Unidos, acompanha a ascensão de Michael Corleone, um jovem que se vê envolvido nos negócios ilícitos da família. A direção impecável de Francis Ford Coppola, as atuações memoráveis e a trilha sonora marcante contribuem para a imersão do espectador nesse universo sombrio e fascinante. O filme levanta questões importantes sobre a natureza do poder, a corrupção e o preço da ambição.

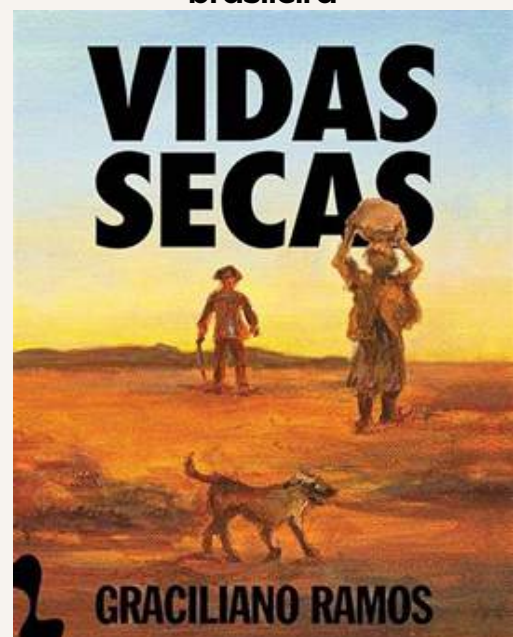


Fonte: <https://gemini.google.com/app/b5ced4442aca72b7>



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/41055570>

Obra-prima da literatura
brasileira



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Vidas-secas-Graciliano-Ramos-ebook/dp/B0CRZY1S3M>

Vamos explorar o gênero Resenha

1. Analise a resenha do filme "O Poderoso Chefão". Quais são os elementos essenciais de uma resenha que estão presentes nesse texto? Explique como cada elemento contribui para a compreensão da obra.

Resenha e Opinião:

2. Compare a resenha do filme com as informações presentes nas imagens ao lado. Qual a importância da opinião pessoal do autor da resenha? Como a opinião pode influenciar a decisão do leitor em consumir ou não a obra?

Objetivo da Resenha:

3. Qual é o principal objetivo de uma resenha?

- a) Narrar uma história.
- b) Descrever um lugar ou objeto.
- c) Apresentar e analisar uma obra.
- d) Persuadir o leitor a comprar um produto.



Estrutura da Resenha:

4. Qual elemento NÃO faz parte da estrutura básica de uma resenha?

- a) Apresentação da obra.
- b) Desenvolvimento da trama.
- c) Análise crítica.
- d) Conclusão.

5. Escolha uma imagem a acima (charge ou capa do livro) e elabore uma resenha crítica, expondo suas impressões acerca dos fatos que você imagina sobre as condições que vivem os personagens desses ambientes.

CONSIDERAÇÕES *finais*

A produção textual, nos mais variados tipos e gêneros, constitui um pilar fundamental do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a necessidade de que os alunos sejam capazes de produzir textos em diferentes contextos e gêneros, pois isso contribui para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento crítico, além de reforçar essa importância, ao destacar a escrita como uma prática social que permite aos alunos se expressarem, construírem conhecimentos e participarem ativamente da sociedade.

A BNCC também orienta que a produção textual seja desenvolvida de forma integrada às demais áreas do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos. Ao trabalhar com diferentes gêneros textuais, os estudantes são estimulados a desenvolver a competência linguística, aprimorando a organização de ideias, a coesão e a coerência textuais, além de ampliar o vocabulário e dominar as regras gramaticais.

A produção textual permite que os alunos reflitam sobre suas experiências, conhecimentos prévios e o mundo ao seu redor, desenvolvendo o pensamento crítico e a capacidade de análise, interagindo socialmente que os leva a aprenderem se comunicar de forma eficaz e a construir relações interpessoais mais sólidas.

CONSIDERAÇÕES *finais*

Ao elaborar este caderno de orientações didáticas para auxiliar os docentes do Colégio Militar Tiradentes I nesse processo é um passo necessário para garantir que os alunos desenvolvam competências essenciais para a vida acadêmica e profissional futura, uma vez que visamos contemplar os aspectos de conceituação de gênero textual para que os professores compreendam a diversidade de gêneros textuais e suas características específicas, tomando por base o planejamento das atividades de produção textual de forma gradual e progressiva, considerando as habilidades e os conhecimentos prévios dos alunos.

Convém ressaltar que processo de escrita deve ser trabalhado pelo professor(a) de forma colaborativa, envolvendo as etapas de planejamento, produção, revisão e publicação, fazendo uso de recursos didáticos diversos para enriquecer as atividades de produção textual, como textos modelos, ferramentas digitais, jogos e atividades lúdicas.

Portanto, a produção textual é uma prática essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao seguir as orientações da BNCC e utilizar um caderno de orientações didáticas como este, os professores podem proporcionar aos seus alunos experiências de escrita significativas e enriquecedoras, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos. Desse modo, essas orientações didáticas tornam-se aliadas indispensáveis na formação de um ensino que valoriza a produção textual como elemento central no desenvolvimento dos estudantes.

REFERÊNCIAS

bibliográficas

BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL, MEC. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Língua Portuguesa – 6º ao 9º ano. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 10.08.2023.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em 27.02.2023.

ILHA magnética. Intérprete: César Nascimento. Compositor: César Nascimento. In: Ilha Magnética. 1997. Disponível em: <https://www.letas.mus.br/cesar-nascimento/560983/>. Acesso em: 10.08.2024.

KADER, Carla Callegaro Corrêa. Ensino de Língua e Literatura: críticas e metodologias- wp.ufpel.edu.br. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/cadernodeletras/files/2013/09/Cademo-de-Letras-15.pdf#page=183>. Acesso em: 10.09.2023.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. Ler e compreender: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. G. V. O texto e a construção de sentidos. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A Análise da Conversação. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Linguística de texto: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MASTRUZ COM LEITE. Saga de um Vaqueiro. In: Meu Vaqueiro, Meu Peão. Intérprete: Mastruz com Leite. Fortaleza: Somzoom, 1994.

NASCIMENTO, César. Ilha Magnética. In: Ilha Magnética. Intérprete: César Nascimento. São Paulo: CID, 1999.

PARISOTTO, Ana Luzia Videira & RINALDI, Renata Portela. Ensino de língua materna: dificuldades e necessidades formativas apontadas por professores na Educação Fundamental1. Educar em Revista, 2016. <https://www.scielo.br/j/er/a/gghGVN8KPJxQPktqGznDjsB/abstract/?lang=pt>. Acesso em 22/12/2021.

SAGA de um vaqueiro. Intérprete: Mastruz com leite. Compositor: Rita de Cassia Oliveira dos Reis. In: Arrocha o nó II. Intérprete: Mastruz com leite. Fortaleza. SomZoom, Continental, PolyGram. 2007. Disponível em: <https://www.letas.mus.br/mastruz-com-leite/1158507/>. Acesso em: 03.09.2024.

SAUSSURE, F. Curso de linguística geral. São Paulo: Cultrix, 2004.

AUTORES

Alan Sérgio Gonçalves



Mestrando do Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica– PPGEEB–UFMA. Pós-Graduado em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pelo Instituto de Educação Superior Franciscano (IESF). Formação em Letras Licenciatura Plena UFMA (2001). Professor de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual da rede estadual de Ensino Fundamental e Médio da SEDUC – MA, desde 1992.

Profa. Dra. Luciana Rocha Cavalcante



Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP – Araraquara (2011) com pesquisa voltada para o ensino de línguas estrangeiras, nos cursos de Licenciatura em Letras a distância, com enfoque para a oralidade. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2003). Especialista em Leitura na Língua Inglesa pela Universidade Federal do Maranhão (1995). Graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (1993). Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão. Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB). Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino e Discurso (GTUPELD). Atua, principalmente, nos seguintes temas: ensino/aprendizagem de língua inglesa, prática docente, comissão de avaliação, progressão docente e comissão examinadora.

ANEXOS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**



**ANEXO 01. CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE
PESQUISA DE CAMPO**

Prezado(a) Senhora(a): **PEDRO AUGUSTO LIMA BRANDÃO**

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante **ALAN SÉRGIO GONÇALVES**, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: **PRODUÇÃO TEXTUAL: UM ESTUDO DE CASO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO COLÉGIO MILITAR TIRADENTES I EM SÃO LUÍS – MA.**

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 04 de outubro de 2024

Prof. Dra. HERCILIA MARIA DE MOURA VITURIANO

Coordenadora do PPGEEB/UFMA

ANEXO 02.

ESCOLA: _____

NOME: _____ TURMA: _____

PROF. _____

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL

01. Leia os textos nos quadros abaixo e classifique-os quanto à sua tipologia (narrativo, descritivo, dissertativo- argumentativo ou injuntivo):

Texto 01

Que tal um lanche leve e saboroso para a tarde? Preparar um sanduíche natural é mais fácil do que você imagina!

Comece lavando bem as folhas verdes de sua preferência, como alface, rúcula ou espinafre. Corte um pão integral em fatias e escolha o recheio que mais agrada: queijo branco, peito de frango grelhado, tomate e um pouco de azeite. Monte o sanduíche, alternando os ingredientes.

Para finalizar, corte o sanduíche ao meio e sirva. Se preferir, adicione uma porção de frutas frescas para acompanhar. Bom apetite!

Resposta: _____**Texto 02.**

O sol, em seu declínio, derramava sobre o horizonte um manto de cores vibrantes. Tons de laranja e rosa se entrelaçavam, formando um espetáculo celestial. As nuvens, como pinceladas de um artista, adquirem contornos suaves e evanescentes. Uma brisa suave acariciava a pele, levando consigo o perfume adocicado das flores.

Resposta: _____**Texto 03.**

As redes sociais, ferramentas que revolucionaram a comunicação e a forma como nos relacionamos, apresentam um lado obscuro que merece atenção. A exposição constante a conteúdos negativos, a pressão por uma vida perfeita e a comparação constante com os outros podem desencadear uma série de problemas psicológicos, especialmente entre os jovens. O cyberbullying, por exemplo, tem sido apontado como um dos principais fatores de risco para o desenvolvimento de depressão e ansiedade nessa faixa etária. É fundamental que os indivíduos sejam conscientes dos riscos do uso excessivo das redes sociais e que as plataformas digitais desenvolvam mecanismos mais eficazes para combater a disseminação de discursos de ódio e a prática de bullying online."

Resposta: _____**Texto 04.**

O vento salgado acariciava o rosto de Sofia enquanto ela caminhava pela orla, os pés descalços afundando na areia quente. As ondas, com sua força impetuosa, quebravam-se contra as rochas, formando uma sinfonia que ecoava em seus ouvidos. A brisa carregava o cheiro salgado do mar e a promessa de uma nova história. Mas, por mais que tentasse, as palavras se recusavam a fluir de sua mente. A página em branco do notebook a encarava, desafiadora, como um monstro a ser vencido. A pressão para entregar seu primeiro romance à editora era cada vez maior, e a cada dia que passava, a angústia se intensificava.

Resposta: _____

2. Analise os textos abaixo, a partir de suas características e classifique-os quanto ao gênero textual:

Sugestões: crônica, conto, texto jornalístico, carta pessoal, fábula, resenha, artigo de opinião, receita, manual, entre outros.

TEXTO 01.

Os atletas têm o poder de transformar vidas, promovendo valores como respeito, ética e trabalho em equipe. É fundamental que utilizem sua plataforma para conscientizar a sociedade sobre temas importantes, como a importância da educação, a luta contra a discriminação e a defesa do meio ambiente. Ao assumirem esse papel, os atletas não apenas contribuem para um mundo melhor, mas também consolidam seu legado como verdadeiros agentes de mudança.

TEXTO 02.

"O Menino que Descobriu o Vento" é uma ode à resiliência e à força do conhecimento. A história de William Kamkwamba, um garoto malawiano que constrói um moinho de vento para salvar sua comunidade da seca, é um lembrete inspirador de que, mesmo diante das adversidades mais extremas, a curiosidade e a criatividade podem transformar vidas. O filme, com sua fotografia vibrante e trilha sonora emocionante, captura a beleza da África rural e a esperança que habita o coração de seu protagonista.

TEXTO 03.

São Paulo, janeiro de 2024 – Cientistas da Universidade XYZ anunciaram nesta terça-feira resultados promissores em testes clínicos de um novo medicamento para o tratamento do câncer. A droga, ainda sem nome comercial, demonstrou alta eficácia em reduzir tumores em pacientes com câncer de pulmão em estágio avançado. Os pesquisadores comemoram a descoberta e acreditam que este seja um grande passo para o desenvolvimento de novas terapias contra a doença.

RESPOSTA: _____

TEXTO 04.

A chuva castigava os vidros como se quisesse entrar à força. O vento uivava, arrastando consigo os galhos secos das árvores do jardim. Dentro da mansão, a única luz vinha da pequena lâmpada sobre a escrivaninha de Étienne. O detetive, com seus olhos cansados, analisava os documentos espalhados pela mesa. Um arrepio percorreu sua espinha ao ouvir um barulho estranho vindo do andar de cima. Era como se alguém estivesse arrastando algo pesado pelos corredores. Engoliu em seco e se levantou, a pistola já em punho.

TEXTO 05.

A fila do banco era um organismo vivo, pulsante e lento. Cada pessoa, uma célula individual, com suas próprias histórias e angústias. Atrás do vidro, o caixa, impassível, teclava com a destreza de um pianista tocando uma sonata fúnebre. Olhei em volta e vi rostos cansados, olhares perdidos e bocejos contidos. A fila serpenteava pelo salão, como um rio caudaloso que se arrastava em direção a um destino incerto. Lembrei-me das filas da minha infância, quando íamos ao cinema e a espera era parte da aventura. Hoje, a espera é sinônimo de impaciência e frustração. O tempo, antes aliado, agora parece um inimigo implacável.

TEXTO 06.

A formiga, diligente e trabalhadora, passava seus dias armazenando comida para o inverno que se aproximava. Arrastava grãos um a um, construindo sua pequena montanha de provisões. Já o grilo, despreocupado e amante da música, passava os dias cantando e pulando, sem se preocupar com o amanhã.

"Por que se preocupar com o futuro, se hoje é tão belo?", cantava o grilo, enquanto a formiga o observava com um sorriso gentil.

Quando o inverno chegou, a formiga estava quentinha em sua toca, saboreando os frutos de seu trabalho. O grilo, porém, passava frio e fome, arrependido de não ter se preparado.